Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ: 9170435
Centre d'intérêt: 755

Robitaille, Marc.

Elaboration et expérimentation d'un atelier de savoir-apprendre auprès d'étudiants adultes en situation d'apprentissage d'une langue seconde / par Marc Robitaille. -- [Hull?] : M. Robitaille, 1990.
vii, 110 f. ; 28 cm.

Titre de la couv. "Rapport de recherche réalisé à l'Université du Québec à Hull dans le cadre du Programme de maîtrise en éducation extensionné de l'UQAR à l'UQAH". Bibliogr.: f. 98-102.

Vedette(s)-secondaire(s): Université du Québec à Hull

Descripteur(s): Langue seconde * Français (Langue) * Etudiant adulte * Méthode d'enseignement * Méthode d'apprentissage * Éducation des adultes

---

Le but de cette recherche est d'élaborer un atelier de savoir-apprendre appliqué à l'apprentissage du français langue seconde et de l'expérimenter auprès d'une vingtaine d'apprenants adultes. L'élaboration de l'atelier exige d'abord une étude du concept "apprendre à apprendre". L'auteur examine également la littérature sur la didactique des langues pour identifier les besoins et les savoirs requis les plus manifestes de l'apprenant de langue débutant ainsi que les facteurs psychologiques, linguistiques et pédagogiques ayant le plus d'impact sur l'apprentissage. L'expérimentation de l'atelier dure quatre mois, pendant lesquels 21 participants profitent d'une formation linguistique doublée d'une formation sur l'apprentissage d'une langue. L'évaluation par ces participants de l'atelier a fait valoir l'utilité d'une telle initiative. A la lumière des résultats obtenus, cet atelier pourrait être adapté et mis à profit ailleurs dans la mesure où l'environnement se prêterait à certaines conditions dont: des apprenants en début de formation, un nombre limité de participants, la présence prolongée d'une personne-ressource sur place, un équilibre entre le temps consacré à l'atelier et l'enseignement en soi.

Type de document:

9722

UNIVERSITE DU QUEBEC

ELABORATION ET EXPERIMENTATION D'UN ATELIER DE SAVOIR-APPRENDRE AUPRES D'ETUDIANTS ADULTES EN SITUATION D'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE SECONDE

RAPPORT DE RECHERCHE

REALISE A

L'UNIVERSITE DU QUEBEC A HULL

DANS LE CADRE DU PROGRAMME DE

MAITRISE EN EDUCATION

EXTENTIONNE DE L'UQAR A L'UQAH

PAR

MARC ROBITAILLE

DECEMBRE 1990

REMERCIEMENTS

L'auteur désire témoigner toute sa gratitude à son tuteur, le Dr Benoît Charbonneau, dont la supervision et l'appui ont largement favorisé la réalisation de ce travail. Il tient également à remercier le Dr Jacques Chevrier, qui a agi à titre de tuteur préalablement au Dr Charbonneau. Enfin, l'auteur tient à exprimer ses remerciements à la direction du Service de l'enseignement du français de la Banque du Canada à Ottawa, ainsi qu'aux étudiants qui ont pris part au programme de formation expérimenté dans le cadre de cette recherche.

TABLE DES MATIERES

Page

REMERCIEMENTS....................................ii

TABLE DES MATIERES...............................iii

LISTE DES FIGURES................................v

LISTE DES TABLEAUX...............................vi

LISTE DES ANNEXES................................vii

INTRODUCTION.....................................1

I. LA PROBLEMATIQUE..............................3

1. Le contexte de la recherche...................3

2. Présentation du problème......................5

3. Les buts de la recherche......................8

4. Les limites de la recherche...................9

II. LE CADRE THEORIQUE...........................10

1. Composantes de l'apprentissage comme processus..10

1.1 L'apprenant..................................12
1.2 Le milieu....................................13
1.3 L'objet d'apprentissage......................14

2. Le savoir-apprendre...........................15

2.1 Etat de la question..........................15
2.2 La définition de Smith.......................17

A. Les savoirs requis............................18
B. Le style d'apprentissage......................19
C. La formation..................................20

2.3 L'objet d'apprentissage: la langue seconde.22

3. Les objectifs de l'intervention...............26

4. L'apprentissage expérientiel..................32

4.1 Un processus d'apprentissage.................33
4.2 Une approche pédagogique.....................37
4.3 L'expérience structurée et l'atelier.........39

Page

III. LA METHODOLOGIE....................................46

1. Les participants....................................46

2. Opérationnalisation de l'atelier 47

2.1 Phase de rodage....................................47
2.2 Les objectifs de l'atelier....................48
2.3 Procédures, méthodes et ressources.........51
2.4 Le rôle de la personne-ressource...........53
2.5 Les modalités de l'expérimentation.........55

3. Les outils d'évaluation........................56

3.1 Le questionnaire d'appréciation............56
3.2 L'entrevue...57
3.3 Les autres sources de données..............59

IV. DEROULEMENT ET RESULTATS DE L'EXPERIENCE...........61

1. Description du déroulement de l'expérience......61

2. Présentation des résultats......................63

2.1 Le questionnaire d'appréciation............64

A. Les items gradués.......................64
B. Les commentaires écrits.................73

2.2 L'entrevue...74

2.3 Autres observations et feedback............81

V. LA DISCUSSICN DES RESULTATS........................84

1. Pertinence d'un atelier de savoir-apprendre.....84

2. Le choix des objectifs et des contenus..........86

3. Le choix du modèle d'intervention...............91

CONCLUSION..95

BIBLIOGRAPHIE...98

ANNEXES..103

LISTE DES FIGURES

		Page
FIGURE I	Composantes du processus d'apprentissage	11
FIGURE II	Relations existant entre les trois composantes du savoir-apprendre	17
FIGURE III	Relations entre les quatre composantes	23
FIGURE IV	Le cycle d'apprentissage expérientiel de Kolb	35
FIGURE V	Le cycle d'une expérience structurée d'apprentissage expérientiel	37

LISTE DES TABLEAUX

		Page
TABLEAU 1	Fréquence des appréciations exprimées relativement à l'utilité et à l'à propos de la durée des cinq modules de l'atelier	65
TABLEAU 2	Fréquence des appréciations exprimées relativement aux principales stratégies utilisées	67
TABLEAU 3	Fréquence des appréciations utilisées relativement au rythme global de l'atelier	69

LISTE DES ANNEXES

		Page
ANNEXE 1	Planification des modules	103
ANNEXE 2	Le questionnaire d'appréciation	109
ANNEXE 3	Les questions de l'entrevue	110

INTRODUCTION

L'apprentissage d'une langue seconde est une entreprise dans laquelle on s'engage avec des objectifs, une motivation et des aptitudes qui peuvent largement varier d'une personne à l'autre.

Toutefois, au-delà de ces différences, on observe souvent, chez les apprenants amorçant l'étude d'une langue, une méconnaissance considérable des facteurs relatifs à ce type d'apprentissage en particulier. Cette méconnaissance se traduira, entre autres, par une insuffisance de stratégies, une faible conscience de ses moyens comme apprenant ou alors une incapacité à déterminer des objectifs d'apprentissage clairs. L'étudiant connaît ainsi des frustrations: il ne peut comprendre pourquoi les compétences générales qu'il possède deviennent, dans ce nouveau contexte, pratiquement inopérantes.

Après avoir observé ce phénomène auprès d'un certain nombre d'apprenants adultes dans notre milieu de travail, nous avons tenté, d'une part, de relever les savoirs et les habiletés propres à l'apprentissage d'une langue et, d'autre part, de connaître les paramètres d'une formation sur "l'apprentissage de l'apprentissage".

Le but de cette recherche est donc d'élaborer un atelier de savoir-apprendre appliqué à l'apprentissage d'une langue, de l'expérimenter auprès d'une vingtaine d'apprenants adultes, puis d'obtenir une appréciation de cet atelier de la part de ceux-ci.

Une telle formation peut, le croyons-nous, s'avérer très utile à l'apprenant dans la mesure où il a l'occasion, dès le départ, de développer des comportements qui lui permettront de tirer le meilleur profit de ses efforts.

Ce rapport comporte cinq parties. Nous présenterons d'abord la problématique puis nous exposerons le cadre théorique, ainsi que notre méthodologie. Nous détaillerons ensuite nos résultats, que nous discuterons finalement dans le dernier chapitre.

CHAPITRE I

LA PROBLEMATIQUE

Dans ce premier chapitre, nous exposerons le contexte de la problématique puis présenterons le problème à l'étude ainsi que les buts identifiés pour la présente recherche.

1. Le contexte de la recherche

Nous sommes à l'emploi d'une institution bancaire à Ottawa à titre de professeur de français langue seconde.

L'institution possède une Section de formation et de perfectionnement qui offre à ses employés la possibilité d'entretenir et d'améliorer leurs connaissances et leurs compétences au travail en obtenant une formation adaptée aux besoins du milieu. Un Service de l'enseignement du français a été mis sur pied il y a une quinzaine d'années pour prendre en charge la formation du personnel désirant apprendre le français comme langue seconde. Ces cours de français sont offerts en vertu de la Loi sur les langues officielles du Canada. Les cours sont offerts sans frais, pendant les heures de travail, et les inscriptions se font sur une base volontaire.

Il existe deux formules de cours. La première consiste en un bloc mensuel de 120 heures de cours, les "immersions cycliques". L'autre consiste essentiellement en un maintien de l'acquis pour les étudiants plus avancés: les cours "sur base horaire" sont offerts à raison de trois heures par semaine. L'ensemble de toute la formation représente environ 1000 heures de cours par apprenant.

A quelques exceptions près, tous ces cours sont offerts à de petits groupes d'étudiants dont le nombre peut varier de deux à huit.

Le mandat du Service de l'enseignement du français est d'amener les apprenants à atteindre un niveau pleinement fonctionnel d'utilisation de la langue pour, d'une part, assurer un service bilingue au public et, d'autre part, favoriser l'usage du français au travail.

Le Service a énoncé certains principes qui viennent fonder la nature des interventions d'enseignement. Parmi ceux-ci, on retrouve la volonté du Service de tenter de répondre aux besoins particuliers de chacun au niveau du contenu et de la méthode tout en tenant compte du style d'apprentissage des apprenants. Parallèlement à cela, le Service tente de mettre l'accent sur le développement de l'autonomie et de la prise en charge par l'étudiant de sa

formation.

Depuis 1987, un programme-cadre a été implanté dans le but d'expliciter les apprentissages que devra réaliser l'étudiant tout au long de sa formation. Sa caractéristique principale est de retenir des objectifs d'apprentissage de diverses natures, tout en n'excluant aucune approche pédagogique.

2. Présentation du problème

La qualité des ressources humaines et matérielles du Service et le faible ratio d'étudiants par professeur (environ 1/5) permettent à l'étudiant d'évoluer dans des conditions quasi optimales. Les plans de formation sont individualisés; le cheminement des apprenants n'est pas fonction d'un groupe. Au début de chaque immersion, les besoins spécifiques de chaque étudiant sont recensés et transformés en objectifs d'apprentissage. Les enseignants planifient les activités d'apprentissage en tenant compte des styles et des préférences de leurs étudiants. Au terme de chaque immersion, l'étudiant évalue le cours et offre ses suggestions pour les sessions à venir.

Entre ses cours, l'étudiant peut, s'il le désire, profiter d'un centre de documentation où il peut faire usage

d'une grande variété de matériel écrit et audio de façon à cheminer de façon autonome. Des professeurs titulaires sont aussi à sa disposition tout au long de sa formation, assurant le suivi d'une immersion à l'autre.

Malgré ces modalités, et en dépit de la satisfaction exprimée par la plus forte partie de la clientèle, un certain nombre de problèmes subsistent à différents niveaux, dont l'implication des étudiants ainsi que leur progrès dans l'apprentissage. Dans un environnement tel que celui-là, on serait en droit de s'attendre à des résultats plus concluants. Observons quelques-unes de ces difficultés.

Premièrement, les étudiants ont, dans l'ensemble, une faible notion des enjeux présents dans l'apprentissage d'une langue. Ils ne saisissent pas toujours ce qui caractérise les mécanismes propres à ce type d'apprentissage. Une partie de notre clientèle se présente au premier cours avec peu ou pas d'expérience dans le domaine de l'étude d'une langue seconde. Ces étudiants ont en majorité une idée très imprécise de ce qui les attend. Les apprenants en difficultés d'apprentissage se ressentent particulièrement de ces lacunes.

Deuxièmement, les étudiants ne sont pas toujours en mesure de décrire leur style d'apprentissage ou d'identifier

leurs forces et leurs faiblesses comme apprenant d'une langue. Ils ne peuvent donc compter sur ce savoir pour orienter leur travail.

Troisièmement, les étudiants qui prennent véritablement en charge leur apprentissage forment une minorité. On ne mise pas suffisamment sur les occasions d'ajouter à ses apprentissages à l'extérieur du contexte plus habituel de formation organisée.

Quatrièmement, un certain nombre de commentaires relevés au cours des dernières années auprès de la clientèle laissaient entrevoir des lacunes quant à l'accueil et l'intégration des nouveaux étudiants dans le programme. Ces derniers semblaient souhaiter avoir une meilleure vue d'ensemble de leur formation, mieux connaître les programmes et être davantage en mesure d'orienter et de planifier leur travail. L'acclimatement aux premières étapes de la formation se fait parfois difficilement.

A la lumière de tout ceci, une question s'est précisée en vue de la présente recherche: Serait-il possible d'intervenir auprès des étudiants nouvellement admis au programme pour les habiliter à entreprendre leur formation d'une manière plus éclairée? Comment les rendre plus conscients des spécificités de l'apprentissage d'une langue?

Comment les sensibiliser à la notion de style d'apprentissage et à différentes stratégies d'apprentissage?

3. Les buts de la recherche

La recherche a donc eu pour but d'élaborer et d'expérimenter une intervention pouvant mieux outiller l'étudiant débutant à entreprendre sa formation linguistique en développant des habiletés propres à l'étude et à l'apprentissage d'une langue. Les objectifs généraux de la recherche s'expriment donc ainsi:

1- Clarifier le concept du savoir-apprendre en le situant dans le contexte de l'apprentissage d'une langue seconde chez l'adulte. La récension des écrits pertinents servira de cadre théorique au contenu de l'atelier à planifier.

2- Elaborer le contenu d'un atelier articulé à partir d'un modèle de savoir-apprendre en explicitant les savoirs (savoir, savoir-faire et savoir-être) se rapportant à l'objet d'apprentissage.

3- Choisir et adapter, pour cet atelier, une approche pédagogique apte à favoriser l'acquisition de ces savoirs par les participants.

4- Expérimenter l'atelier auprès d'une vingtaine d'étudiants et recueillir leur appréciation.

4. Les limites de la recherche

Il est à noter que nous n'entendions pas mesurer l'impact de l'atelier en terme de progrès des participants en langue seconde. Cet aspect pourrait à lui seul faire l'objet d'une autre recherche.

Par ailleurs, le feedback que nous recherchons est principalement celui des participants et il concerne l'utilité (le participant évalue s'il se sent plus outillé à apprendre une langue) et l'à propos de la durée des activités, tant pour la totalité de l'atelier que pour chacun des modules le composant. Ce sont ces commentaires qui nous permettront d'évaluer si notre atelier contribue vraiment à bien préparer les étudiants à entreprendre l'étude d'une langue puisque la rétroaction de la direction et des autres enseignants ne sera qu'indirectement recueillie.

CHAPITRE II

LE CADRE THEORIQUE

Ce chapitre a pour but de situer le concept de savoir-apprendre dans la problématique de l'apprentissage, de le définir et d'en clarifier les dimensions. Les particularités du savoir-apprendre d'une langue seconde seront ensuite considérées. Finalement, les objectifs retenus pour l'intervention ainsi que le choix du modèle d'intervention seront explicités.

1. Composantes de l'apprentissage comme processus

Pour que se réalise un apprentissage, il faut que survienne un échange, une interaction entre deux composantes fondamentales, un apprenant et un objet d'apprentissage. C'est cette rencontre sujet-objet qui rend possible l'apprentissage ou le changement souhaité.

Cette interaction s'effectue dans un contexte particulier qui influence et conditionne son processus et son résultat. Bradford (1976) décrit le processus d'apprentissage comme une transaction qui implique trois composantes essentielles et indissociables: l'apprenant, l'objet d'apprentissage et le milieu, dans lequel il inclut le professeur-animateur et les autres membres du groupe. Selon

cet auteur, la qualité d'un apprentissage dépend de la qualité de la contribution de ces trois composantes. Nous représentons cette dimension tripolaire dans la figure I.

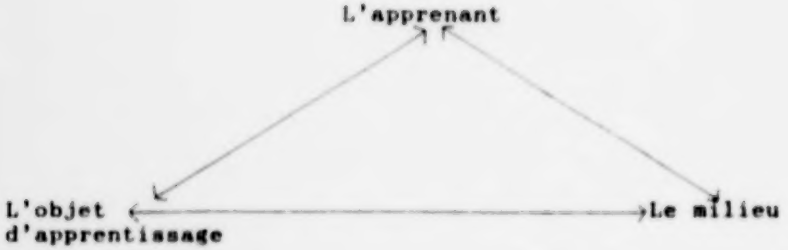

FIGURE I: Composantes du processus d'apprentissage (Bradford, 1976)

Qu'apporte chacune de ces composantes au processus d'apprentissage? En nous basant sur le modèle tri-dimentionnel de Bradford (1976), et à la lumières d'écrits andragogiques, nous énoncerons ici les apports les plus importants de chacune des composantes du modèle. Nous insisterons surtout sur les apports qui ont des liens évidents avec le savoir-apprendre chez l'adulte.

1.1 L'apprenant

L'apprenant apporte dans la transaction d'apprentissage des attentes et des besoins particuliers. S'ils sont cueillis, clarifiés et traduits en objectifs d'apprentissage, ils peuvent constituer un élément clé de la motivation de l'apprenant. Plus les objectifs sont clairs et personnellement reconnus par l'apprenant, plus les rapports de ce dernier avec l'objet risquent d'être intenses et fructueux (Knox, 1986).

L'apprenant apporte également des expériences (une connaissance antérieure du sujet ou simplement une expérience d'apprenant) qui enrichissent ou appauvrissent la qualité de ses rapports avec l'objet et le milieu d'apprentissage. La variété de ces expériences antérieures semble une des caractéristiques les plus incontestées de l'apprenant adulte (Apps, 1978).

Il apporte des attitudes, que ce soit à l'endroit de l'objet d'apprentissage, des méthodes proposées, de l'agent éducateur ou du groupe d'apprentissage. Il a ses résistances, ses craintes et des postulats quant à la meilleure façon d'apprendre (Wenden, 1983). L'image qu'il entretient au sujet de lui-même en tant qu'apprenant joue un rôle capital dans ses initiatives d'apprentissage (Knowles, 1980).

1.2 Le milieu

Le milieu est constitué de multiples dimensions qui interagissent entre elles et avec les deux autres composantes de l'apprentissage: l'institution, l'agent éducateur, le groupe, le programme, les méthodes et les ressources.

L'agent éducateur apporte, en plus de son savoir et de ses habiletés, un style d'enseignement qui, selon les circonstances, l'amènera à assumer à divers degrés les rôles d'enseignant, d'animateur, de gestionnaire et d'évaluateur dans l'activité éducative. Il paraît important pour l'apprenant de clarifier avec l'éducateur les rôles de celui-ci dans la planification des apprentissages individuels et collectifs (Knowles, 1975).

Le groupe apporte un effet stabilisant (ou déstabilisant) sur l'apprentissage, il peut servir de moteur, de reflet, de source de savoir et il peut à l'occasion assumer le leadership. En formation linguistique, le groupe représente un indispensable outil d'expérimentation des apprentissages. Il est important que l'apprenant saisisse bien le rôle d'un groupe dans la transaction éducative.

Les ressources dont peut profiter un apprenant sont nombreuses et diversifiées. De nature humaine (professeurs, titulaires, conseillers pédagogiques, responsables administratifs, milieu social ou familial) ou didactique (programme de formation, ouvrages spécialisés, matériel écrit et audio-visuel de diverses natures et tendances), ces ressources demeurent trop souvent inconnues (Knox, 1986) des apprenants débutants.

1.3 L'objet d'apprentissage

L'objet d'apprentissage est une autre composante fondamentale de la transaction éducative. Dans le cas qui nous intéresse, soit l'apprentissage d'une langue seconde, les implications psychologiques (MacKey, 1972), la complexité et la diversité des habiletés requises (Stern, 1975) ont d'importants rôles à jouer.

2. Le savoir-apprendre

Devant la grande complexité de cette entreprise d'apprendre, il paraît évident que l'apprenant doit, au-delà de ses habiletés intellectuelles, de son expérience antérieure ou de sa motivation, faire preuve d'un ensemble de savoirs se rapportant à l'acte d'apprendre, développer une habileté plus générale que nous nommerons ici, le "savoir-apprendre". C'est ce concept que nous tenterons de situer et de définir dans cette deuxième partie.

2.1 Etat de la question

On devine que le savoir-apprendre renvoie à des réalités diverses et peut se définir et se préciser en habiletés spécifiques variant selon le point de vue d'où on aborde la question des processus d'apprentissage.

1. Certains auteurs (Apps, 1978) associent le savoir-apprendre aux habiletés d'étude de base, telles la lecture, les techniques de mémorisation, la prise de notes, etc.

2. Chez Rogers (1972), l'habileté à apprendre est reliée étroitement à la responsabilité et à l'autonomie de l'apprenant ainsi qu'à son ouverture à l'expérience. De façon analogue, Knowles (1980) parle de mettre à profit

l'expérience de l'étudiant et de lui confier la responsabilité d'orienter lui-même ses apprentissages. Il propose un atelier en début de cours visant à mieux faire comprendre la part de responsabilité de l'étudiant et le concept d'auto-apprentissage.

3. Chez des auteurs comme Bergevin et McKinley (1967), il importe de permettre à l'apprenant de développer des habiletés d'apprentissage en groupe.

4. Pour d'autres finalement, le savoir-apprendre renvoie davantage aux processus cognitifs internes et au traitement de l'information (Brundage et McKeracher, 1980). La métacognition (Flavell, 1978) réfère au contrôle que possède un individu sur son propre fonctionnement cognitif. Les recherches ont démontré l'importance du rôle de la métacognition dans les tâches de mémorisation, en communication orale et écrite et dans une variété d'entreprises cognitives.

Nous retiendrons surtout la définition de Robert M. Smith (1982) parce qu'elle parvient à circonscrire, sans toutefois réduire, un concept dont les frontières demeurent encore difficiles à cerner.

2.2 La définition de Smith

Selon la définition de cet auteur, le savoir-apprendre réfère à "la maîtrise où à l'acquisition des savoirs et savoir-faire requis pour apprendre de manière efficace dans toutes circonstances." (Smith, 1982, p. 19)

Cette définition met en valeur l'aspect universel du savoir-apprendre, la notion d'acquisition (ce qui laisse supposer des éléments de formation) et, enfin, l'idée qu'il existe certaines habiletés et savoirs qui permettent d'apprendre efficacement.

Nous inspirant du réseau conceptuel de Smith (1982, p. 23) pour illutrer la notion de savoir-apprendre, nous proposons de détailler habileté générale en trois sous-concepts intimement liés: les <u>compétences requises</u> (traduction libre de needs), le <u>style d'apprentissage</u> et la <u>formation</u>

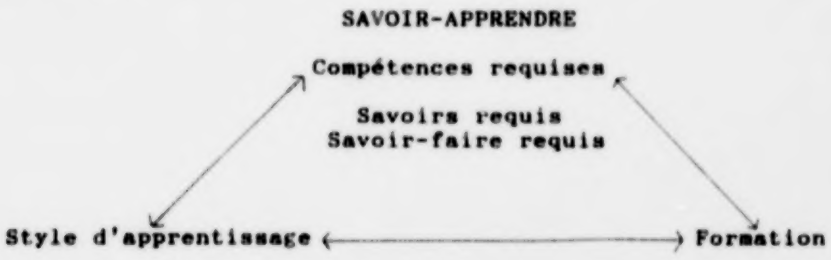

FIGURE II: Relations existant entre les trois composantes du savoir-apprendre (Smith, 1982)

A. Les compétences requises

Ces compétences représentent les connaissances (savoirs) et les habiletés (savoir-faire) dont a besoin l'apprenant pour entreprendre et maîtriser des apprentissages. Plus spécifiquement, ces compétences requises sont, selon Smith, de quatre ordres:

1. La connaissance et la compréhension de certains phénomènes de l'apprentissage.

Beaucoup d'apprenants adultes, par exemple, ont des doutes sur leur capacité d'apprendre à un âge plus avancé ou ignorent le rôle qu'ils peuvent jouer dans le contrôle de leur formation. D'autres apprenants ne connaissent ni les programmes ni les ressources du milieu. Une intervention de l'enseignant sur ces questions peut aider l'apprenant à se faire une représentation plus juste de l'ensemble des facteurs en jeu.

2. Les habiletés de base requises pour apprendre en contexte scolaire.

Smith cite en exemple la lecture et l'écoute; on pourrait ajouter l'écriture, les techniques d'études, la prise de notes, la mémorisation, etc.

3. La connaissance de soi

Ce sont les attitudes et les postulats qu'entretient l'apprenant vis-à-vis l'apprentissage, son degré d'autonomie à l'étude, la connaissance de ses modes d'apprentissage préférés.

4. Les habiletés pertinentes au contexte d'apprentissage.

Elles sont de trois ordres: l'auto-apprentissage, l'apprentissage en groupe et l'apprentissage dans un contexte institutionnel.

B. Le style d'apprentissage.

Smith donne au style d'apprentissage un statut particulier par rapport à la connaissance de soi évoquée plus haut. Il s'agit ici plus spécifiquement de la compréhension de l'apprenant de ses propres schèmes cognitifs (ses modes de traitement de l'information, ses approches de résolution de problèmes), de ses préférences méthodologiques, de ses forces et faiblesses et de ses caractéristiques affectives dans une situation d'apprentissage. Le style d'apprentissage est défini ainsi:

"The individual's characteristic ways of pro-cessing information, feeling and behaving in learning situations." Smith (1982), p. 24.

Pour Smith, le style d'apprentissage est une composante essentielle du savoir-apprendre puisque son impact se fait sentir de la planification du programme jusqu'À l'apprentissage, en passant par l'enseignement. D'autres auteurs (Hill, 1981; Kirby, 1979) corroborent ceci.

C. La formation

Nous traduisons ainsi le terme training activity utilisé par l'auteur. Elle consiste en l'initiative prise par un intervenant (formateur, facilitateur, professeur) pour développer chez ses apprenants l'aptitude à apprendre. Le savoir-apprendre est ainsi perçu comme une habileté qui peut s'apprendre et s'enseigner. Cette formation peut se réaliser de différentes façons. Smith en identifie trois types:

1. Une ou des sessions offertes à titre de phase d'initiation précédant une expérience d'apprentissage.

2. Une formation intégrée à une expérience d'apprentissage dans laquelle chaque cours inclut un segment visant à améliorer la capacité à apprendre en vue des étapes

subséquentes.

3. Une formation indépendante d'une expérience d'apprentissage.

Smith met cependant en garde l'intervenant désireux d'implanter des sessions de formation sur l'apprentissage dans un programme ou dans son enseignement. De telles entreprises ne s'opèrent pas sans créer un certain déséquilibre ou entraîner certaines résistances.

> "Since training usually represents deliberate efforts to change behavior, it often requires unlearning... experienced trainers expect some resistance, even hostility. People do not like to have their inability to listen or dysfunctional study practices brought to the fore. And people do not change habits or basic orientation learning without some conflict or frustration" Smith (1982), p. 143.

Smith ajoute que les adultes accepteront cette formation dans la mesure où ils sont convaincus de son utilité et si cette formation est en relation avec des difficultés déjà rencontrées.

2.3 L'objet d'apprentissage: la langue seconde

Smith donne une allure très générale au concept de savoir-apprendre car sa définition implique que ce dernier est une compétence applicable à toutes les situations. Pour les besoins de la présente recherche, nous avons ajouté aux trois composantes une quatrième qui donne une spécificité aux autres: il s'agit de l'objet d'apprentissage lui-même, la langue seconde.

Toute situation d'apprentissage impose des exigences particulières à l'apprenant, nécessite des habiletés distinctes. Une des réserves les plus souvent exprimées au sujet des expériences éducatives visant à habiliter des apprenants à apprendre en milieu éducatif est qu'elles ont parfois tendance à référer à des contextes d'apprentissage généraux sans égard à des tâches particulières. Smith rapporte les mises en garde de Gibbs (1981) à cet égard:

> "If we give advice in a generalized way, without regard to the individual student or the particular course he is taking (or the demands of the assessment system), then it won't be likely that we'll have a positive effect". Gibbs (1981), p. 97.

Nous avons ainsi pris soin de situer, dès le début, toute la démarche dans le contexte de l'apprentissage du français comme langue seconde, de façon à mettre l'accent sur les savoirs et les savoir-faire particulièrement favorables à l'apprentissage et à la pratique d'une langue seconde. Nous ajoutons ainsi, comme le démontre la figure III ci-bas, cette habileté spécifique aux trois composantes décrites par Smith.

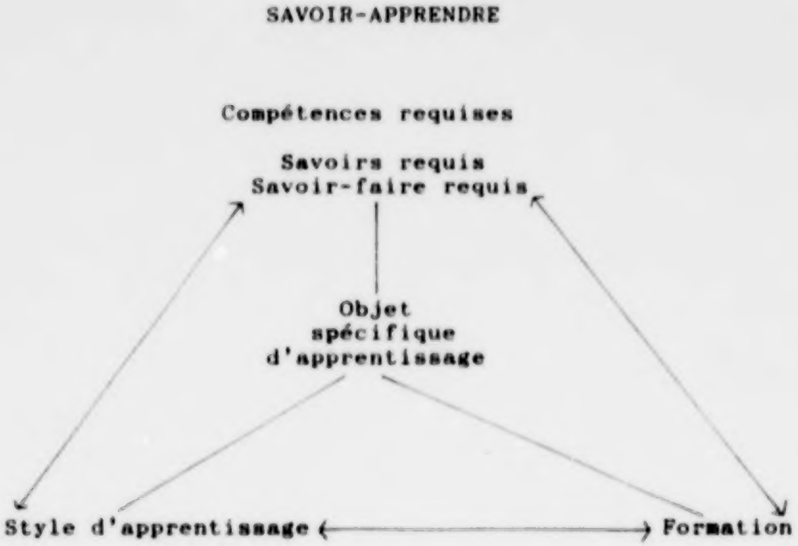

FIGURE III: Relation des quatre composantes

Ce sont principalement les écrits de Stern (1980), Krashen (1980), Rubin et Thompson (1982), ainsi que ceux de Oxford (1986) qui ont contribué à orienter les contenus à communiquer sur l'apprentissage d'une langue seconde.

Stern (1980) et Oxford (1986) ont tour à tour décrit une série de stratégies d'apprentissage favorables à l'acquisition d'une langue. Parmi celles-ci, on retrouve la volonté de l'apprenant de s'impliquer activement dans des activités de communication réelle, une attitude ouverte et "tolérante" à l'ambiguité et une connaissance de ses forces et faiblesses ainsi que de ses préférences.

Les principes énoncés par Krashen (1980) qui ont eu le plus d'incidence sur notre atelier sont: a- la distinction qu'il fait entre **acquisition spontanée** et **apprentissage formel** b- l'importance qu'il accorde aux facteurs affectifs (the affective filter hypothesis) dans l'apprentissage d'une langue, notamment la motivation, la confiance en soi et l'anxiété (anxiety) en l'absence de laquelle un étudiant serait favorisé dans sa tentative d'acquérir la langue. (Krashen 1980, p. 23).

Différents chercheurs en linguistique et en didactique des langues ont discuté de facteurs ayant un impact sur l'apprentissage tels: l'âge (Jakobovits, 1970), la motivation

et l'attitude (Gardner et Lambert, 1972) et l'aptitude (Carroll, 1974).

Pour leur part, Rubin et Thompson (1982) sont les auteurs d'un ouvrage s'adressant aux apprenants de langue seconde, premier du genre, nous a-t-il semblé. "How to be a more successful language learner" (1982) discute de l'importance de fixer des objectifs, de la responsabilité de l'étudiant, et des divers facteurs du processus de la communication. Le volume détaille également une douzaine de stratégies d'apprentissage des langues dont des stratégies d'expression, de compréhension et de mémorisation. Nous avons intégré ce document à notre atelier; il était le premier ouvrage de référence pour les participants.

Smith notait l'importance de situer les compétences et les savoirs requis de l'apprenant dans le contexte précis où il doit évoluer. C'est ainsi, avec à l'esprit les exigences particulières de l'objet d'apprentissage (l'apprentissage d'une langue), que nous avons précisé les objectifs de savoir-apprendre qui ont guidé l'élaboration de notre atelier.

3. Les objectifs de l'intervention

Cette troisième partie porte sur les objectifs de notre intervention de formation. Notre choix d'objectifs s'est inspiré d'une part de l'analyse des habiletés requises telles que définies dans les écrits cités plus haut et d'autre part de notre expérience à titre de personne-ressource auprès de la clientèle visée. Nous motiverons brièvement ci-bas chacun de ces objectifs en rappelant les auteurs s'y rapportant. Toute l'opérationnalisation de ces objectifs sera présentée dans le chapitre portant sur la méthodologie.

Objectif 1: Communiquer les orientations pédagogiques du Service et livrer sommairement le contenu du programme-cadre.

Smith (1982) souligne l'importance pour l'étudiant adulte de comprendre le système et les sous-systèmes de l'institution dans laquelle il se trouve. Haverkamp (1983) corrobore ceci en stipulant qu'il est nécessaire d'initier l'apprenant débutant au jargon de l'institution de façon à lui permettre immédiatement de composer efficacement avec elle. Traditionnellement, le Service de Français distribue à tous les nouveaux étudiants un livret dans lequel sont explicités la nature du programme, les rôles des personnes-ressources, les exigences du programme. Notre objectif vise

ainsi à faire davantage connaître le contenu de ce document.

Objectif 2: <u>Permettre aux étudiants d'identifier et d'exprimer leurs objectifs individuels d'apprentissage.</u>

Parmi les compétences requises que doit développer un apprenant adulte à qui l'on remet une part de responsabilité, la capacité de celui-ci à formuler des objectifs d'apprentissage occupe une place importante (Knowles, 1975). Il importe également de le sensibiliser à la spécificité des objectifs dans le domaine de l'apprentissage des langues. Du même coup, cette démarche permet à l'étudiant de déterminer jusqu'où il est prêt à s'investir dans l'apprentissage. Pour Smith (1982), la connaissance de soi et de ses blocages est un élément important des savoirs requis. Nous avons repris en partie le découpage d'objectifs de Rubin et Thompson (1982) (qui décrit des habiletés ainsi que des niveaux) en le juxtaposant aux types d'objectifs déjà établis par notre Service.

Objectif 3: <u>Donner l'occasion aux apprenants de préciser leurs croyances sur l'apprentissage d'une langue seconde.</u>

La façon d'aborder l'étude d'une langue relève des

perceptions et des croyances. Ces croyances influencent directement les gestes posés par l'apprenant tout au long de sa formation. Pour élaborer ce segment de l'atelier, nous avons adapté une série de sessions conçues par Wenden (1985) dont le but est de faire réfléchir l'apprenant sur l'apprentissage, celui d'une langue en particulier.

Smith (1982) et Knowles (1980) reconnaissent également la valeur de ces exercices. Ils constituent selon eux des expériences de dégel qui permettent à l'étudiant de se percevoir plus objectivement et de se dégager d'idées préconçues sur l'apprentissage.

Objectif 4: <u>Rendre compte des apports de la recherche et des théories sur l'apprentissage des langues secondes.</u>

Une formation traitant d'un sujet d'étude relativement inconnu des apprenants suscite chez ces derniers des questionnements sur certains principes énoncés par les spécialistes (linguistes, éducateurs, chercheurs...) concernés. Nous rendons compte de recherches qui exposent le rôle des facteurs suivants sur l'apprentissage: l'âge, l'aptitude, la capacité de mémoire, la motivation et l'attitude.

Objectif 5: Familiariser les étudiants à la notion de style d'apprentissage en les aidant à identifier le leur.

La connaissance de soi, on l'a vu, est pour Smith une des composantes fondamentales de toute entreprise de savoir-apprendre. Cette connaissance peut constituer un appui considérable à l'étudiant au moment où il doit choisir comment, quand, et où apprendre. Le style d'apprentissage est cité dans la majorité des ouvrages sur le savoir-apprendre, sur l'autonomisation de l'apprentissage et en andragogie. D'une part, la considération du style dans un modèle éducatif place l'étudiant au centre de l'apprentissage. D'autre part, l'apprenant se voit remettre un outil qui l'éclairera sur les choix qu'il doit faire sur les modalités de son apprentissage et les stratégies à privilégier.

> "Knowing their individual styles will not make students more intelligent, but by approaching learning more efficiently, students can better cope with the demands of school by knowing how to maximize the intellectual gifts available to them".
> Burke Guild and Garger (1985), p. 44.

L'usage qu'un facilitateur ou enseignant doit faire de la connaissance qu'il a du style d'un apprenant ne fait cependant pas l'unanimité chez les chercheurs. Dunn et Dunn (1975) recommendent à l'enseignant de chercher à accommoder le style d'un apprenant dans la mesure du possible alors que Gregorc (1982) et Witkin (1977) sont d'avis qu'il faut parfois aller délibérément à l'encontre des préférences pour amener l'étudiant à s'adapter et à se dépasser.

Le but de l'utilisation de la notion de style dans notre atelier de formation est surtout de faire prendre conscience aux participants qu'il n'y a pas nécessairement de "bon" ou de "mauvais" styles mais que certains styles sont plus propices à des apprentissages en langue seconde que d'autres. A titre d'exemple, il est généralement admis qu'un apprenant qui prend des risques et ne craint pas de faire d'erreurs a l'avantage sur un autre apprenant plus "prudent" (Rubin et Thompson, 1982, p. 62).

Objectif 6: <u>Faciliter le développement de stratégies d'apprentissage propres à l'étude d'une langue.</u>

Les stratégies d'apprentissage sont les moyens pris par un apprenant pour faciliter l'acquisition, le classement, la récupération ou l'usage d'information (O'malley, Russo et Chamot, 1983).

Les recherches ont démontré qu'il est possible d'améliorer ou de modifier les stratégies d'apprentissage par une formation dans ce but (Dansereau, 1978) et que les bons apprenants de langue utilisent plus souvent les "bonnes" stratégies que les apprenants en difficulté (Rubin et Thompson, 1982).

Objectif 7: <u>Faire connaître un bilan des ressources et moyens mis à la disposition de la clientèle du Service.</u>

Alors que l'objectif 1 visait à faire connaître les ressources institutionnelles (programmes, méthodes, personnes ressources) du Service, celui-ci est davantage pragmatique: on cherche cette fois à mettre à la disposition de l'étudiant les outils dont il aura à se servir tout au long de sa formation. Il s'agit spécifiquement de ressources matérielles aidant à l'étude et à la pratique de la langue: ouvrages spécialisés, méthodes, dictionnaires, cahiers d'exercices, matériel audio-visuel, etc. Cette initiation se faisait déjà informellement dans le cadre des cours; l'atelier permet de l'uniformiser.

4. Le modèle d'intervention: l'apprentissage expérientiel.

Compte tenu que les contenus et les objectifs de notre atelier touchent de très près l'expérience et des conduites spécifiques de nos apprenants en situation concrète d'apprentissage, nous avons retenu une méthode pédagogique qui s'inspire de l'apprentissage expérientiel. Cette section tentera donc de présenter cette approche à l'apprentissage et le modèle pédagogique qui en découle.

De façon générale, l'apprentissage expérientiel indique qu'un phénomène à l'étude par un apprenant n'est pas qu'observé mais aussi expérimenté, mis au banc d'essai par ce dernier.

> "Experiential learning refers to learning in which the learner is directly in touch with the realities being studied. It is contrasted with learning in which the learner only reads about, hears about, talks about, or writes about these realities but never comes in contact with them as part of the learning process". Keeton et Tate (1978), p. 2.

Dans les écrits consultés, l'apprentissage expérientiel est abordé selon au moins trois perspectives distinctes

(Charbonneau, Chevrier, Grégoire-Dugas, 1989). Il réfère soit à un processus psychologique d'apprentissage, soit à une approche ou à un modèle pédagogique ou soit au produit d'une démarche d'apprentissage expérientiel. Ce sont les deux premiers sens qui nous intéressent plus particulièrement ici.

4.1 Un processus d'apprentissage

Il ne fait pas de doute dans l'esprit des intervenants en éducation que l'expérience doit tenir une part importante du processus d'apprentissage. Il ne faudrait cependant pas réduire cette notion d'expérience à un mode empirique dans lequel l'apprenant procède par essai et erreur, sans réflexion ni plan d'action précis. Cette méthode est ordinairement peu efficace puisqu'elle implique bien des tâtonnements et ne permet pas à l'apprenant de faire face à de nouvelles situations qui ne présenteraient pas tout à fait les mêmes caractéristiques.

> "L'expérience empirique a peu d'emprise sur le changement car elle associe très peu la pensée à l'action" Cyr (1981), p. 20.

L'expérience réflexive, pour sa part, procède de manière organisée, par une approche véritablement expérimentale.

"Face à un problème, on commence par chercher à le définir davantage, à avancer certaines solutions, à en observer les résultats pour enfin expliquer ce qui se passe lorsqu'on soumet ses idées et principes au test de la réalité. C'est une démarche consciente, rationnelle, continue et progressive..." Gauthier et Poulin (1985), p. 42.

Il importe de voir quelle perception de l'apprentissage est à la source du modèle d'apprentissage expérientiel. David Kolb (1984) dont la description du cycle d'apprentissage expérientiel est l'une des références les plus citées, perçoit la connaissance comme une transformation de l'expérience. S'inspirant de Dewey (1934) et Bruner (1966), qui définissent la connaissance comme un processus et non un produit, il affirme que:

"La connaissance est un processus de transformation qui se crée et se récrée continuellement et non pas une entité indépendante que l'on doit acquérir ou transmettre". (traduction libre de Kolb, 1984, p. 38)

Kolb (1984) a bâti son modèle en s'appuyant sur les théories de cognitivistes tels Bruner et Piaget et les modèles de Lewin (sur la recherche-action) et de Dewey (sur l'expérience en éducation).

Pour Kolb, le processus d'apprentissage expérientiel est constitué de quatre phases successives formant un cycle, tel qu'illustré à la figure IV.

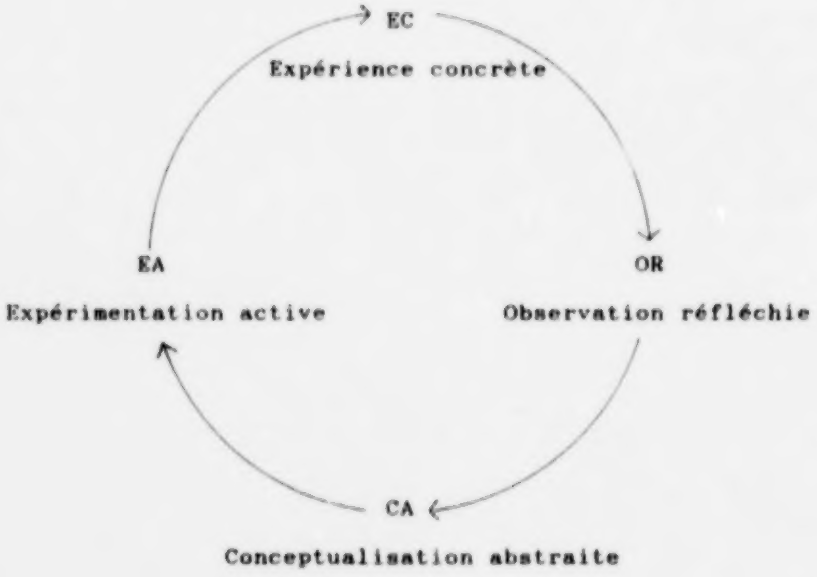

FIGURE IV: Le cycle d'apprentissage expérientiel de Kolb (1984).

A. L'expérience concrète, où l'apprenant vit "une situation d'expérience authentique dans laquelle se pose un problème réel qui permet de stimuler la pensée". (Bernard, Cyr et Fontaine, 1981) Dans cette expérience l'apprenant entre en contact avec une situation concrète qui compte des éléments observables et se procure une information qui lui servira à l'étape subséquente.

B. L'observation réfléchie, où l'apprenant reconstitue les éléments de l'expérience à l'aide d'observations qui tiennent compte de plusieurs perspectives: perceptions, sentiments, pensées, intentions et actions. En reliant l'expérience actuelle à celles passées et aux autres vécues ou rapportées par d'autres, l'apprenant établit la structure événementielle de son expérience concrète actuelle.

C. La conceptualisation abstraite, où l'apprenant, procédant inductivement, crée et organise des concepts puis formule des généralisations qui intègrent ses diverses observations et réflexions.

D. L'expérimentation active, où l'apprenant met à l'épreuve les généralisations et les concepts élaborés à l'étape précédente puis formule des hypothèses.

4.2 Une approche pédagogique

Une approche pédagogique fondée sur le modèle de l'apprentissage expérientiel emprunte un processus inductif: c'est l'expérience concrète, et non la théorie, qui est le point de départ du processus.

Pfeiffer et Jones (1980) font la description d'un design d'enseignement qui reprend essentiellement le modèle d'apprentissage expérientiel de Kolb. Ils proposent qu'une **expérience structurée d'apprentissage** devrait se réaliser en cinq phases (figure V). Ils précisent pour chaque phase des modalités et des moyens d'enseignement. Les auteurs rappellent l'importance de ces phases: en omettre ou se contenter d'en survoler une risque de rendre l'apprentissage superficiel ou peu utile.

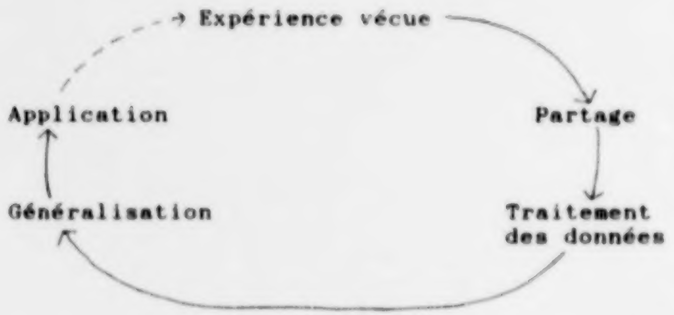

FIGURE V: Le cycle d'une expérience structurée d'apprentissage expérientiel (Pfeiffer et Jones, 1980)

A. L'expérience vécue

Les objectifs visés pendant cette phase s'expriment en des termes généraux: il est question d'explorer, d'identifier, d'étudier, etc. On cherche à découvrir les données qui serviront de bases aux échanges à venir. Parmi les moyens identifiés pour faciliter cette étape, on indique: le jeu de rôle, le feedback, l'analyse de cas, la lecture d'un texte déclencheur, etc. (Svinicki, 1987, p. 142)

B. Le partage

Cette étape consiste à permettre aux participants de prendre connaissance des expériences vécues par chacun. Les méthodes pédagogiques retenues ici sont le tour de table, l'affichage, l'enregistrement des données, le journal de bord, etc.

C. Le traitement des données

On tente maintenant de dégager les constantes et d'identifier des patterns par un examen systématique et exhaustif des données rapportées par les participants. On fait usage de grilles d'observation, de discussions thématiques, de questionnaires, etc.

D. La généralisation

Cette quatrième phase a pour but d'extraire des observations et synthèses des principes pouvant s'appliquer à des situations dans la réalité extérieure à la session de formation. Cette étape aboutit à un produit et correspond à ce qui a été appris. L'analyse individuelle, les phrases à compléter et la représentation mentale sont parmi les méthodes suggérées par les auteurs.

E. L'application

Cette dernière phase consiste à trouver, dans des situations réelles, des applications qui découlent des généralisations. Les méthodes à privilégier sont la consultation en diades ou triades, la planification, le contrat, le jeu de rôle, etc.

4.3 L'expérience structurée et l'atelier

Nous avons retenu le modèle de Pfeiffer et Jones, autant comme ressource pour l'élaboration de notre atelier que comme guide d'animation. On y retrouvait non seulement un cycle d'apprentissage qui s'harmonisait bien à la démarche que nous avions envisagé pour l'atelier mais aussi un imposant inventaire d'activités proposées correspondant à

chacune des phases du cycle. (Pfeiffer et Jones, 1980, pp. 3-7)

Voici de quelle façon nous entrevoyons l'opérationnalisation de cette expérience structurée d'apprentissage: Pendant le déroulement de l'atelier, le participant, déjà engagé dans le processus de l'apprentissage (l'atelier étant intégré au cours de langue), se retrouve confronté à des situations comportant des problèmes réels, soit en classe, ou peut-être en milieu naturel.

Prenons à titre d'exemple l'étudiant qui a tenté de se présenter, de décrire son travail, ou de parler brièvement de ses intérêts. S'il a été incapable de le faire (il a tenté en vain de se faire comprendre puis, en désespoir de cause, s'en est remis à sa langue maternelle), il va ressentir un besoin réel de trouver des solutions pour être en mesure de fonctionner minimalement au moment où la situation va se représenter. Ces expériences sont recensées par les participants, puis partagées. Elles constituent les données de base à partir desquelles les autres phases sont menées. Cette étape correspond à l'expérience concrète chez Kolb (1984) et à l'expérience vécue chez Pfeiffer et Jones (1980).

L'étudiant sera alors amené à se poser les questions suivantes: Que s'est-il passé lorsque, par exemple, j'ai

essayé de maintenir une conversation? Quelles ont été mes réactions? Quels effets ces réactions ont-elles produits? Mon attitude m'aide-t-elle? Qu'est-ce qui fonctionne bien? Où se situent les difficultés? Il commence à en extraire une interprétation. L'atelier vient alimenter cette réflexion en offrant l'occasion aux participants d'échanger leurs réactions, de commenter leurs expériences et de les mesurer aux expériences rapportées dans des documents consacrés au même sujet. Kolb nomme cette phase l'observation réfléchie alors que chez Pfeiffer et Jones, elle correspond au partage et au traitement des données.

Dans la phase suivante, la réflexion est suscitée par des questions d'interprétation et de généralisation: Qu'est-ce que cela rappelle? Que peut-on tirer de ces expériences? Quels principes semblent se dégager? L'étudiant imagine maintenant des liens insoupçonnés entre les données (peut-être que je ne parviens pas à comprendre une conversation simple parce que je panique, je cherche à comprendre chacun des mots, je ne m'appuie pas sur le non-verbal...). Ce stade est, pour Kolb, celui de la conceptualisation abstraite, pour Pfeiffer et Jones, la généralisation.

Par la suite, l'étudiant vérifie si les liens imaginés existent vraiment, si le processus de résolution de problème trouvé est vraiment opératoire. Il est désormais en mesure

de poser et de répondre aux questions suivantes: Quelles vont être les conséquences de tel ou tel geste? Quelles techniques puis-je utiliser pour un problème particulier? Quels changements vais-je apporter à ma façon habituelle de procéder? (Je peux essayer de faire le pont entre les mots clés, de demander à l'interlocuteur de reformuler une phrase...) Ces nouvelles expériences ne se font plus à l'aveuglette comme au début, elle sont cette fois fondées sur une réflexion. Cette dernière étape correspond à l'expérimentation active chez Kolb et à l'application chez Pfeiffer et Jones.

En somme, nous aurions pu élaborer un atelier sur l'apprentissage d'une langue seconde qui aurait brossé un tableau des étapes à suivre pour maximiser les effets de l'apprentissage. Dans une telle méthode, le participant reçoit l'information, l'assimile, l'organise, se dresse un plan d'action puis tente une expérience réelle.

S'inspirant davantage de l'expérience structurée, notre intervention procède différemment. L'apprenant pose un geste, l'observe, en comprend les effets, dégage un principe général, anticipe l'effet d'une action à venir puis vérifie ses nouvelles connaissances en agissant à nouveau. A l'opposé de la première méthode, ici la généralisation suit l'action.

REFERENCES

APPS J.W. (1978). Studies Skills for those Adults Returning to School. New-York: McGraw-Hill.

BERGEVIN P.E., MCKINLEY J. (1967). Participation Training for Adult Education. St Louis, Mo.: The Bethany Press.

BRADFORD L.P. (1976). Human Forces in Teaching and Learning. La Jolla, Californie: University Associates, pp. 5-15.

BRUNDAGE D.H. MCKERACHER D. (1980). Adult Learning Principles and Their Application to Program Planning. Toronto: Ministry of Education, Ontario.

CHARBONNEAU B. CHEVRIER J. GREGOIRE-DUGAS T. (1989). Essai d'opérationnalisation du savoir-apprendre chez l'adulte dans le contexte du modèle d'apprentissage expérientiel de Kolb. Dans Les actes du 8e congrès annuel de l'Association canadienne pour l'éducation des adultes. Québec: Télé-Université de l'Université du Québec. pp. 59-63.

COLEMAN J.S. (1976). Differences between Experiential and Classroom Learning dans Experiential Learning, M. T. Keeton and Associates, San Francisco: Josey Bass, pp. 49-61.

CYR J.M. (1981). L'apprentissage expérientiel: concept et processus dans L'apprentissage expérientiel par BERNARD, H., CYR, J.M. ET FONTAINE, F. Montréal: Service pédagogique de l'Université de Montréal.

DANSEREAU D.F. et al. (1975). Learning strategy Training Program: Questions and Answers for Effective Learning. Air Force Human Resources Laboratory.

DEWEY J. (1934). Experience and Education. San Francisco: Kappa Delta.

FLAVELL J.H. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring: A new Area of Cognitive-Developmental Inquiry dans American Psychologist, 34, pp. 906-911.

GARDNER R.C., LAMBERT W.E. (1972). Attitudes and Motivation in Second Language Learning. Newbury House Publi, Rowley, Massachussets.

GAUTHIER L., POULIN, N. (1985) Savoir apprendre. Sherbrooke: Les éditions de l'Université de Sherbrooke.

GIBBS G. (1981). Teaching Students to Learn. Milton Keynes, England: The Open University Press.

GREGORC A.F. (1982). An Adult's Guide to Style. Maynard, Mass: Gabriel Systems, Inc.

HILL J.E. (1981). The Educational Sciences: A conceptual Framework. West Bloomfield, Mich.: Hill Educational Sciences Foundation.

JAKOBOVITS L.A. (1970). Foreign Language Learning. Rowley, Mass: Newburn House Pub.

KEETON M.T., TATE P.J. (1978) New Directions for Experiential Learning. vol. 1 Learning by Experience San Francisco: Jossey-Bass.

KIRBY P. (1979). Cognitive Style, Learning Style, and Transfer Skill Acquisition. Columbus Ohio: National Center for Research in Vocational Education.

KNOWLES M. (1975). Self-Directed Learning. New-York: Associated Press.

KNOWLES M. (1978). The Adult Learner: A Neglected Species. Chicago: Follett Publishing Co.

KNOWLES M. (1980). The Modern Practice of Adult Education. Chicago: Follett Publishing Co.

KNOX A. (1986). Helping Adults Learn. San Francisco: Jossey Bass.

KOLB D.A. (1984). Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

KRASHEN S.D. (1980). Principles and Practice in Second Language Acquisition. University of Southern California.

MACNAMARA J. (1973). Attitudes and Learning a Second Language dans Language Attitudes: Current Trends and Prospects. Washington: Georgetown University Press.

MACKEY W.F. (1972). Principes de didactique analytique. Paris: Didier.

O'MALLEY J.M., RUSSO R.P., CHAMOT A.U. (1983). A Review of the Literature on Learning Strategies in the Acquisition of English as a Second Language. Rosslyn, VA: InterAmerica Research Associates, Inc.

OXFORD R. (1985). A New Taxonomy of Second Language Learning Strategies. Washington: Center for Applied Linguistics.

PFEIFFER W.J., JONES J.E. (1980). Introduction to the Structured Experiences Section. The 1980 Annual Handbook for Group Facilitators. San Diego: University Associates. pp. 3-8.

PFEIFFER W.J., JONES J.E. (1981). Reference Guide to Handbook and Annuals. San Diego, C.A.: University Associates.

RUBIN J., THOMPSON I. (1982). How to Be a More Successful Language Learner. Heinle and Heinle Publishers, Inc.

SMITH R.M. (1982). Learning How to Learn: Applied Theory for Adults. Chicago: Follett Publishing Company.

SMITH R.M. (1983) Helping Adults Learn How to Learn. San Francisco: Jossey Bass Inc.

SMITH R.M., HAVERKAMP K.K. (1977). Toward a Theory of Learning How to Learn. Adult Education, 28, pp. 3-21.

STERN H.H. (1975). What Can We Learn from the Good Language Learner? dans Canadian Modern Language Review, 31 (4), pp. 304-318.

SVINICKI M.D., DIXON N.M. (1987). The Kolb Model Modified for Classroom Activities dans College Teaching, 35 (4), pp. 141-146.

ULRICH C., GUILD P. (1985). No Sweat! How to Use Your Learning Style to Be a Better Student. Seattle: The Teaching Advisory.

WENDEN A. (1985). Helping Language Learners Think about Learning dans E.L.T. Journal, 40 (1), pp. 3-12.

WITKIN H.A. (1977). Field-Dependent and Field-Independent Cognitive Styles and their Educational Implications. Review of Educational Research, 47, pp. 1-64.

CHAPITRE III

LA METHODOLOGIE

Dans ce chapitre, nous présenterons l'échantillon de la recherche, l'opérationnalisation de notre atelier sur le savoir-apprendre et les modalités d'évaluation qui ont été prévues.

1. Les participants

Les 21 sujets participant à l'expérimentation, répartis en quatre groupes indépendants, ont été recrutés parmi les étudiants débutant leur formation au programme de stages du Service. Nous avons volontairement exclu les étudiants "expérimentés" puisque notre but était, rappelons-le, d'amener des étudiants débutants à une réflexion sur le processus d'apprentissage. Compte tenu des contraintes institutionnelles, il nous a été impossible de constituer des groupes selon les règles conventionnelles du hasard. Notre choix s'est donc arrêté sur les apprenants de quatre groupes (constitués au préalable par le Service) dont la composition correspondait le mieux à la clientèle visée et dont le premier stage devait se dérouler entre janvier et mai 1988 (période prévue pour l'expérimentation). Nous ne possédons pas de données sur le niveau de scolarité des participants mais nous savons cependant que six participants sur vingt et

un ne s'étaient pas retrouvés en milieu scolaire depuis dix ans ou plus alors que les autres possédaient une expérience scolaire encore récente, c'est à dire n'excédant pas cinq ans. Les types et niveaux d'emploi variaient du travail clérical jusqu'à un niveau de cadre intermédiaire. Notre groupe total se compose de 11 hommes et 10 femmes, qui ont entre 25 et 55 ans environ.

Les quatre groupes étaient constitués respectivement de trois, neuf, cinq et quatre participants. Seize d'entre eux étaient de niveau véritablement débutant (Groupes 1, 2 et 4), c'est-à-dire des étudiants dont la connaissance des éléments lexicaux et grammaticaux de la langue est à peu près inexistante, alors que les cinq autres (Groupe 3) étaient de "faux débutants", c'est-à-dire des apprenants possédant des connaissances passives (résultant de cours universitaires, de collège, du secondaire ou autre) de la langue cible.

2. Opérationnalisation de l'atelier sur le savoir-apprendre

2.1 Phase de rodage

Quelque temps avant de commencer notre expérimentation proprement dite, nous avons mis à l'épreuve les diverses étapes de l'atelier en les intégrant à deux stages du programme régulier. Cette clientèle, bien qu'issue du même

environnement que les participants à l'expérimentation, était cependant composée d'apprenants comptant déjà plus d'une centaine d'heures de cours à leur crédit.

Le but de cette phase de rodage ou de pré-expérimentation était de préciser le contenu de chaque module de l'atelier, d'en ajuster les modalités (temps à consacrer à chacun des modules, séquence appropriée d'activités, matériel à privilégier...) et de définir davantage le rôle de la personne-ressource.

A la suite de cela, il a été convenu de:

a- Fixer le nombre d'heures consacrées aux activités de savoir-apprendre à quinze.
b- Faire assumer une partie de la lecture par l'étudiant à l'extérieur de la salle de classe.
c- Ajouter un contenu notionnel pour enrichir le module 2 (les opinions sur l'apprentissage)
d- Faire intervenir les textes déclencheurs seulement après avoir permis aux participants d'échanger une première fois sur la question.

2.2 Les objectifs de l'atelier

Nous brossons ici un tableau des objectifs poursuivis

par chacun des "modules" de l'atelier. Chaque "module" correspond à un thème, mène à une réflexion sur une composante du processus d'apprentissage et suscite une identification d'applications pertinentes pour l'apprenant. Une référence plus complète du détail de ces modules se trouve à l'annexe 1.

Module 1 La clarification des objectifs

Les apprenants précisent leurs objectifs généraux d'apprentissage, ils discutent de la nécessité de formuler des objectifs, prennent connaissance des différents types d'objectifs en apprentissage d'une langue, puis tentent d'établir, sous la supervision de la personne-ressource, les objectifs du plan de cours de leur deuxième immersion cyclique.

Module 2 Les opinions sur l'apprentissage

Les étudiants se familiarisent avec diverses croyances sur l'apprentissage des langues et ont à se situer par rapport à elles. Dans un deuxième temps, la personne-ressource les expose aux théories sur l'apprentissage d'une langue seconde, théories provenant de la linguistique, de la didactique et de l'andragogie.

Module 3 Les styles d'apprentissage

Les étudiants prennent connaissance de la notion de style d'apprentissage puis se servent de leurs expériences en classe pour tenter d'identifier leurs caractéristiques propres d'apprenant de langue et leurs préférences quant aux conditions de l'apprentissage.

Module 4 Les stratégies d'apprentissage

Les étudiants découvrent et expérimentent différentes stratégies d'apprentissage. Ils tentent d'identifier celles qui leur sont les plus utiles.

Module 5 Exploration des ressources

Dans un premier temps, les étudiants sont exposés à différentes questions concernant le Service: les personnes-ressources impliquées, le programme, les exigences du Service et celles de l'institution, le mode de fonctionnement etc. Dans un autre temps, les participants font l'exploration et l'expérimentation de matériel pédagogique et des autres ressources que le Service de l'enseignement du français met à leur disposition.

2.3 Procédure, méthodes et ressources utilisées

La séquence d'activités que nous allons décrire est sensiblement la même pour chacun des modules. Elle s'inspire largement du modèle d'éducation expérientielle de Pfeiffer et Jones (1980) auquel nous référions au chapitre précédent. Notre choix de méthodes pédagogiques doit également son inspiration à ce modèle.

Chaque participant se voit remettre deux outils de référence: une copie de l'ouvrage "How to be a more successful language learner" de Rubin et Thompson (1982) ainsi qu'un cahier du participant, élaboré pour l'atelier. Ce cahier contient des textes déclencheurs sur l'apprentissage, des questionnaires ainsi que des feuilles lignées où il peut inscrire ses observations, à la façon d'un journal de bord.

Le véritable point de départ des modules consiste en quelques expériences en salle de classe, expériences qui font en fait partie du processus habituel de l'apprentissage de la langue. Ceci prend la forme d'un problème à résoudre (ex: formuler des objectifs d'apprentissage pour un mois de cours) ou d'une tâche à accomplir (ex: comprendre un dialogue enregistré).

Une fois la difficulté bien identifiée et sentie, le participant amorce alors sa réflexion en discutant en dyade d'une question sur le sujet apportée par la personne-ressource. Il note également ses observations dans son cahier.

Dans le but de nourrir et d'approfondir sa réflexion sur le thème abordé, chaque participant doit ensuite prendre connaissance d'un texte déclencheur qui présente une position tranchée de la question. Le participant doit ainsi se situer entre la position du texte et ce qu'il connaît du problème. Le texte déclencheur sera accompagné en une occasion (module 2) d'un exposé magistral livré par la personne-ressource.

A la suite de cette lecture, le participant poursuit sa réflexion à l'aide d'une question à répondre ou d'un questionnaire à remplir. Une mise en commun des réflexions se fait alors par une discussion en plénière, où le groupe tente de dégager des interprétations de ce qui a été appris, interprétations qui débouchent, dans une étape subséquente, à l'établissement par chaque participant d'un plan concret d'action, noté dans son cahier. Ces notes demeurent personnelles et ne sont pas utilisées par la personne-ressource. Elles servent plutôt de guide à la réflexion pour l'apprenant.

Quant aux ressources, en plus des documents cités plus haut, d'autre matériel est mis à profit:

- Une variété de matériel didactique audio, audio-visuel et écrit (méthodes commerciales, matériel interne)
- Des ouvrages de référence (dictionnaires, grammaires, livres de conjugaisons, etc.)
- Le centre de documentation du Service.
- Le "Guide de l'étudiant", conçu par le Service pour expliciter le programme et le fonctionnement des cours.

2.4 Le rôle de la personne-ressource

Si on considère l'ensemble de son action pendant l'expérimentation du programme, la personne-ressource joue en réalité trois rôles. Elle est à la fois chercheur, animateur et professeur. C'est davantage sur les premier et deuxième aspects de son travail que nous nous attarderons maintenant.

D'abord, comme chercheur, notre rôle se définit comme suit:

1. Etablir le cadre théorique de la recherche.
2. Diagnostiquer les besoins de formation quant au savoir-apprendre.
3. Elaborer le programme:
   a) d'une expérience pilote

b) de l'intervention proprement dite

4. Evaluer le programme.

5. Communiquer les résultats.

En deuxième lieu, notre rôle d'animateur de l'atelier s'est précisé en tenant compte des observations de Smith (1982) sur le type d'encadrement à fournir dans les activités de savoir-apprendre. Il s'agit de:

1. Communiquer les objectifs du atelier de savoir-apprendre et informer les participants dans quel contexte il se situe (i.e. une recherche universitaire).
2. Etablir les liens entre l'atelier de savoir-apprendre et les activités d'apprentissage en langue seconde.
3. Susciter la discussion, les échanges, s'assurer de ne pas perdre de vue l'objectif fixé.
4. Donner et aller chercher du feedback concernant le contenu et le processus.
5. Tenir un journal de bord.
6. Transiger avec les besoins et difficultés courantes des apprenants.

2.5 Les modalités d'expérimentation

A) Le lieu

L'atelier ainsi que les cours se déroulent dans des locaux à proximité du milieu de travail des apprenants, dans le même édifice. Ces locaux sont aménagés à des fins de formation: on y retrouve tableaux et bloc-notes géant, appareils audio-visuels, tables de travail, ouvrages de références et bibliothèques.

B) Le temps

Tel qu'indiqué plus haut, il a été convenu de fixer le nombre d'heures consacrées aux activités proprement dites de savoir-apprendre à quinze, sur une totalité de 120 heures de cours. Chacun des cinq modules de l'atelier requiert donc plus ou moins trois heures.

En marge de ces quinze heures, certaines activités du cours de langue serviront de point de départ des modules, d'autres viendront illustrer une idée, mais ce temps n'est pas inclus dans les 15 heures prévues pour l'atelier; il en est de même pour les heures (de 5 à 7 approximativement) de lectures assignées à l'extérieur de la salle de classe.

3. Les outils d'évaluation

Nous avons utilisé deux instruments dans le but d'obtenir des précisions quant à l'appréciation du participant de l'atelier: un questionnaire et une entrevue. Notre but était de recueillir les perceptions des participants sur la pertinence des thèmes choisis, la valeur de la démarche retenue et la convenance du temps alloué à chacun des thèmes et des activités. Nous n'avons pas tenté de mesurer l'impact de l'atelier sur les apprentissages réalisés en langue seconde car là n'était pas le but de la présente recherche.

3.1 Le questionnaire d'appréciation

Le but du questionnaire est d'obtenir une appréciation d'ensemble du participant sur chacun des modules, sur les activités et sur le matériel utilisé pendant l'atelier. Huit items permettent au répondant d'indiquer, sur une échelle en quatre points, son niveau d'appréciation quant à diverses dimensions de l'atelier. Une question ouverte à la fin du questionnaire permet ensuite au répondant de s'exprimer de façon générale sur l'atelier.

Le questionnaire est construit à partir des objectifs de l'atelier et de variables pertinentes au processus. Sa

forme et son contenu ont été soumis à la critique de notre tuteur, de notre chef de service, ainsi que des participants à notre phase de rodage.

Les participants le remplissent lors de la dernière journée de l'atelier. Il faut environ une dizaine de minutes pour y répondre et les participants n'ont pas à s'identifier sur le questionnaire. On trouvera un exemplaire du questionnaire en annexe 2.

3.2 L'entrevue

Une semaine après l'atelier, une entrevue fut réalisée auprès de chaque participant par la personne-ressource. Le but de cette entrevue était de vérifier la constance et la validité des réponses déjà recueillies dans le questionnaire d'appréciation et d'obtenir des participants des précisions sur les divers aspects de l'expérience.

L'entrevue, d'une durée de vingt à trente minutes, est de type semi-structuré. Quoiqu'orienté par les questions que pose l'interviewer, le répondant avait la latitude d'élaborer une réponse, de chercher à obtenir des précisions, de revenir sur un point précis, etc. La série de questions de l'entrevue est reproduite au chapitre IV et à l'annexe 3.

Nous avons cherché à établir la validité de l'entrevue en utilisant les méthodes de cueillette suivantes:

1. La clarification des buts visés par l'entrevue. Ils sont communiqués par l'interviewer en début d'entrevue.

2. La variété du type de questions (questions d'interprétation, demandes d'exemples, questions d'explication).

3. La reformulation. L'interviewer reformule les réponses du répondant pour s'assurer de la justesse de son interprétation.

4. Le recueil des réponses. Les entrevues sont enregistrées intégralement sur bande magnétique.

L'analyse des entrevues a été réalisée par le chercheur lui-même. Il eut probablement été souhaitable de faire intervenir des juges pour assurer la fidélité et l'objectivité de l'analyse des données mais les moyens disponibles pour cette recherche ne nous le permettaient pas.

L'analyse des réponses recueillies à l'entrevue fut structurée autour des questions prévues par l'interviewer. Notre grille d'analyse consistait d'abord à coder l'utilité et l'à propos de la durée reconnus par le participant pour

chacun des thèmes et des aspects méthodologiques de l'atelier. Cette analyse a permis d'établir la fréquence des réponses favorables et défavorables quant aux variables "utilité" et "durée". Dans un deuxième temps, on a dressé une liste des justifications ou des suggestions offertes par les répondants en précisant là aussi la fréquence des réponses.

3.3 Les autres sources de données

En plus du questionnaire et de l'entrevue, nous avons pris soin d'ajouter à ces données d'autres sources d'information. Il y a d'abord les observations notées dans notre journal de bord tout au long de notre expérimentation. Ce journal visait à conserver les informations concernant la procédure anticipée et adaptée aux besoins pendant la phase de rodage, l'expérimentation et les entrevues. La cueillette des commentaires des participants au cours des sessions nous a permis d'ajuster le contenu et le processus de l'atelier d'une fois à l'autre ainsi que de comparer leurs observations aux résultats obtenus à partir du questionnaire et des entrevues. Le journal ne servant qu'à accompagner la démarche, nous n'avons évidemment pas tenté d'en compiler les données.

Notre présence prolongée sur le site de recherche a

assuré la variété et la représentativité des observations consignées dans le journal.

Parallèlement à ceci, nous avons obtenu le concours des autres enseignants du Service qui, pendant la durée d'un mois, ont partagé tour à tour avec nous la tâche de 120 heures d'enseignement. Ces intervenants, sans être directement impliqués dans le processus de recherche ou dans l'atelier, sont néanmoins en interaction avec le groupe (pour l'enseignement et la pratique linguistique) et sont en mesure d'observer l'impact que pouvait créer l'atelier sur la pratique quotidienne de l'enseignement-apprentissage. Nous avons également tenu compte des observations des autres enseignants qui ont été jumelés quelques mois plus tard à ces apprenants au moment où ces derniers entreprenaient leur deuxième mois de formation. Ces renseignements ont été tantôt sollicités, tantôt obtenus spontanément.

REFERENCES

PFEIFFER W.J., JONES J.E. (1980). Introduction to the Structured Experiences Section. The 1980 Annual Handbook for Group Facilitators. pp. 3-8.

RUBIN J., THOMPSON I. (1982). How to Be a More Successful Language Learner. Heinle and Heinle Publishers, Inc.

CHAPITRE IV

DEROULEMENT ET RESULTATS DE L'EXPERIENCE

La première partie de ce chapitre décrira sommairement le déroulement de l'expérience en soulignant les adaptations de parcours qui se sont avérées nécessaires alors qu'en deuxième partie, nous présenterons les résultats obtenus à l'aide du questionnaire et de l'entrevue puis nous ferons état de quelques observations consignées au journal de bord et du feedback obtenu auprès de la direction et des autres enseignants.

1. Description du déroulement de l'expérience

La méthodologie décrite dans le chapitre précédent a été suivie assez fidèlement. Nous avons consacré le nombre d'heures prévu à l'atelier de savoir-apprendre et préservé généralement la même démarche, le même déroulement pour chacun des quatre groupes. Sans pour autant être modifiés, certains contenus ont été enrichis. Des ajustements ont été apportés à partir du deuxième atelier pour, d'une part, faciliter le déroulement des activités et, d'autre part, répondre à des besoins s'étant manifestés chez les participants. Nous exposons les principaux ajustements.

La taille du groupe 2 (neuf participants plutôt que le nombre idéal de quatre) nous a amené à reporter la presque totalité du temps prévu pour la lecture des textes à l'extérieur de la salle de classe de façon à accorder plus de temps aux discussions de groupe (nous avons d'ailleurs conservé cette procédure pour les groupes 3 et 4). Nous avons dû également adapter les activités et modifier quelques séquences prévues de façon à ne pas ralentir inutilement le rythme des modules.

La composition des groupes 2 et 3 nous a également amené à effectuer quelques modifications de contenus. Pour plus de la moitié des participants de ces groupes, une expérience scolaire encore toute fraîche a rendu moins pertinentes certaines lectures ou discussions prévues au programme. Nous pensons en particulier aux contenus du module sur les objectifs. Nous avons dû nous éloigner d'un traitement général de la question pour mettre davantage l'accent sur la détermination par les participants d'objectifs d'apprentissage de nature linguistique.

A la suite de questions provenant des participants du premier groupe, nous avons, avec les groupes 2, 3 et 4, augmenté le contenu du module 5 et consacré du temps à expliquer et à répondre aux questions touchant au programme et aux exigences du Service.

Aucun des 21 participants ne s'est retiré du programme. Les quelques retards ou absences, non comptabilisées, n'ont pas paru interférer avec le déroulement normal des activités de l'atelier.

2. Présentation des résultats

Les résultats nous proviennent de trois sources. Dans un premier temps nous avons compilé les réponses obtenues à l'aide du questionnaire d'appréciation, dressant par la suite trois tableaux cumulatifs des réponses. Les tableaux présentent le compte des réponses offertes à chacun des items gradués du questionnaire. Nous présentons ensuite les réponses offertes à la question ouverte du questionnaire.

Dans un deuxième temps, nous avons rassemblé les données fournies lors des entrevues avec les participants. Nous avons classé ces commentaires et impressions selon les questions posées à l'entrevue. Finalement, nous rendons compte des observations additionnelles issues de notre journal de bord ou du feedback recueilli auprès des autres intervenants.

2.1 Le questionnaire d'appréciation

A. Résultats obtenus sur les items gradués du questionnaire

Les tableaux 1, 2 et 3 présentent la fréquence des niveaux d'appréciation exprimés par les participants relativement aux items gradués du questionnaire. Les fréquences sont présentées pour chacun des quatre groupes puis le total des fréquences est établi pour les 21 participants. Cette opération nous paraît légitime en raison de la similarité du traitement expérimental offert aux quatre groupes. Les quelques variations de contenus et de méthodologie d'un atelier à l'autre (décrites plus haut) n'ont aucunement modifié les objectifs et l'orientation méthodologique du atelier.

La compilation des réponses au questionnaire d'appréciation met en lumière l'évaluation des participants sur l'utilité des modules et l'à propos de leur durée, l'utilité des principales stratégies utilisées et l'à propos de leur durée et, finalement, l'appréciation du rythme global de l'atelier. Nous considérons ici la question tant sous l'angle des groupes pris séparément que sous celle des quatre groupes réunis.

Tableau 1

Fréquence des appréciations exprimées relativement à l'utilité et à l'à propos de la durée des cinq modules de l'atelier

Module 1 "Objectifs"

Groupe	Niveaux d'utilité perçue				A propos de la durée		
	NU	UPU	U	TU	I	S	E
1	0	2	1	0	0	3	0
2	0	1	5	3	0	6	3
3	1	0	2	2	0	4	1
4	0	0	3	1	0	3	1
GT	1	3	11	6	0	16	5
%GT	5	14	52	29	0	76	24
%RGT	19		81				

Module 2 "L'apprentissage d'un langue seconde"

Groupe	Niveaux d'utilité perçue				A propos de la durée		
	NU	UPU	U	TU	I	S	E
1	0	0	3	0	0	3	0
2	0	0	6	3	1	5	3
3	0	1	1	3	0	4	1
4	0	0	3	1	0	3	1
GT	0	1	13	7	1	15	5
%GT	0	5	62	33	5	71	24
%RGT	5		95				

NU: Non utile UPU: Un peu utile U: Utile TU: Très utile
I: Insuffisant S: Suffisant E: Excessif
GT: Groupe total %GT: Pourcentage du groupe total
%RGT: Pourcentage regroupé - niveaux supérieurs et inférieurs

Tableau 1 (suite)

Module 3 "Styles et préférences"

Groupe	Niveaux d'utilité perçue				A propos de la durée		
	NU	UPU	U	TU	I	S	E
1	1	0	1	1	0	2	1
2	1	2	4	2	0	7	2
3	0	2	3	0	0	4	1
4	0	1	2	1	0	4	0
GT	2	5	10	4	0	17	4
%GT	10	24	48	19	0	81	19
%RGT	34		67				

Module 4 "Les stratégies"

Groupe	Niveaux d'utilité perçue				A propos de la durée		
	NU	UPU	U	TU	I	S	E
1	0	0	0	3	0	3	0
2	0	1	3	5	3	4	2
3	0	0	2	3	1	2	2
4	0	0	3	1	0	3	1
GT	0	1	8	12	4	12	5
%GT	0	5	38	57	19	57	23
%RGT	5		95				

Module 5 "Les ressources"

Groupe	Niveaux d'utilité perçue				A propos de la durée		
	NU	UPU	U	TU	I	S	E
1	0	2	1	0	0	2	1
2	1	3	5	0	0	7	2
3	0	2	3	0	0	4	1
4	0	0	3	1	0	4	0
GT	1	7	12	1	0	17	4
%GT	5	33	57	5	0	81	19
%RGT	38		62				

NU: Non utile UPU: Un peu utile U: Utile TU: Très utile
I: Insuffisant S: Suffisant E: Excessif
GT: Groupe total %GT: Pourcentage du groupe total
%RGT: Pourcentage regroupé - niveaux supérieurs et inférieurs

Tableau 2

Fréquence des appréciations exprimées relativement aux principales stratégies utilisées

Présentation par la personne-ressource

Groupe	Niveaux d'utilité perçue				A propos de la durée		
	NU	UPU	U	TU	I	S	E
1	0	0	1	2	0	3	0
2	0	0	6	3	0	8	1
3	0	1	3	1	0	5	0
4	0	0	1	3	0	4	0
GT	0	1	11	9	0	20	1
%GT	0	5	52	43	0	95	5
%RGT	5		95				

Discussions

Groupe	Niveaux d'utilité perçue				A propos de la durée		
	NU	UPU	U	TU	I	S	E
1	0	0	1	2	0	3	0
2	0	0	6	3	1	6	2
3	0	1	3	3	0	3	2
4	0	0	1	3	1	2	1
GT	0	1	11	9	2	14	5
%GT	0	5	52	43	9	67	24
%RGT	5		95				

NU: Non utile UPU: Un peu utile U: Utile TU: Très utile
I: Insuffisant S: Suffisant E: Excessif
GT: Groupe total %GT: Pourcentage du groupe total
%RGT: Pourcentage regroupé niveaux supérieurs et inférieurs

Tableau 2 (suite)

Groupe	Matériel écrit: Niveaux d'utilité perçue				A propos de la durée		
	NU	UPU	U	TU	I	S	E
1	0	0	1	2	0	3	0
2	0	0	8	1	0	8	1
3	0	2	3	0	0	4	1
4	0	0	4	0	0	3	1
GT	0	2	16	3	0	18	3
%GT	0	10	76	14	0	86	14
%RGT	10		90				

NU: Non utile UPU: Un peu utile U: Utile TU: Très utile
I: Insuffisant S: Suffisant E: Excessif
GT: Groupe total %GT: Pourcentage du groupe total
%RGT: Pourcentage regroupé - niveaux supérieurs et inférieurs

Tableau 3

Fréquence des appréciations exprimées relativement au rythme global de l'atelier

Groupe	TL	A	TR
1	0	3	0
2	3	6	0
3	2	3	0
4	1	3	0
GT	6	15	0
%GT	29	71	0

TL: Trop lent A: Adéquat TR: Trop rapide
GT: Groupe total %GT: Pourcentage du groupe total

1. Utilité des contenus des modules et à propos de la durée accordée à chacun

Lorsque nous considérons chacun des groupes pris séparément, la majorité des participants des groupes 2, 3 et 4 considère que les contenus propres aux cinq modules se classent dans la catégorie "utile" et "très utile". Le groupe 1 paraît exprimer plus de réserve pour les modules 1 et 5, la majorité des participants les classant dans la catégorie "un peu utile". Les modules qui paraissent les plus utiles à chacun des groupes, sans exception, sont les modules 2 et 4, qui portent respectivement sur l'apprentissage d'une langue seconde et sur les stratégies.

En ce qui concerne la durée accordée aux divers modules, les plus fortes réserves exprimées proviennent du groupe 2, constitué, rappelons-le, du plus grand nombre de participants, soit neuf. La majorité des participants des autres groupes estime toutefois que le temps accordé au traitement des contenus des modules fut adéquat.

Si l'on considère les fréquences des réponses des cinq groupes pris ensemble, 80% des 21 répondants évaluent que l'ensemble des cinq modules avait été "utile" (useful) ou "très utile" (very useful). Les modules jugés les plus utiles sont le 2 (l'apprentissage d'une langue seconde) ainsi

que le 4 (les stratégies d'apprentissage), jugés "utile" ou "très utile" par 95% des participants. Le module 4 est jugé "très utile" par 57% de ceux-ci.

Par ailleurs, le module 3 (les styles) et 5 (les ressources) sont jugés "non-utile" (not useful) ou "un peu utile" (a bit useful) par 34% et 38% des répondants respectivement. Toutefois, de tous les répondants, seule une mince proportion (10 et 5%) estime que ces modules n'ont pas d'utilité à leurs yeux.

Soixante-treize pourcent des répondants ont évalué que le temps consacré à la totalité des modules était "adéquat" (just right). Vingt-deux pourcent sont d'avis qu'on y a mis trop de temps (too much) et 5% ont affirmé qu'il n'y en avait pas eu assez (not enough). Dix-neuf pourcent des répondants ont affirmé que l'on n'avait pas accordé assez de temps au module 4.

2. Utilité des principales stratégies utilisées et pertinence de la durée

La très grande majorité des participants de tous les groupes exprime un avis favorable sur l'utilité des principales stratégies utilisées, c'est-à-dire les présentations par la personne-ressource, les discussions et

le matériel écrit. C'est ici que l'on retrouve le plus d'unanimité entre les groupes. Les présentations de la personne-ressource et les discussions de groupe ont été évaluées "utiles" ou "très utiles" par 95% de tous les répondants. Le matériel utilisé est aussi considéré favorablement par une très forte majorité (90%).

Le temps consacré aux présentations et aux lectures a été jugé à propos par 95% et 86% des répondants respectivement, alors que 67% ont trouvé "adéquat" le temps alloué aux discussions.

3. Rythme global de l'atelier

Bien qu'une majorité de répondants (71%) ait évalué que le rythme général de l'atelier était adéquat, 29% ont exprimé l'avis que le rythme avait été trop lent. Ce sont les groupes 2 et 3 qui ont manifesté le plus de réserve à cet égard, ce qui est cohérent avec la tendance des réponses déjà offertes par ces groupes en regard du temps consacré à tous les modules.

Dans l'ensemble, on peut affirmer que les réponses obtenues au questionnaire manifestent une appréciation généralement très favorable à l'atelier, ses contenus et méthodes. Dans tous les cas, ces derniers ont été jugés

majoritairement utiles ou très utiles. Les résultats indiquent toutefois qu'environ un participant sur quatre considère le rythme trop lent et que l'on consacre trop de temps aux différentes activités.

B. Les commentaires écrits

Le questionnaire d'évaluation comportait un item ouvert qui permettait au participant d'émettre un commentaire d'ordre général sur l'atelier. Comme ces commentaires ont été offerts spontanément par le répondant et non pas en réponse à un stimulus bien précis, nous reproduisons ici l'ensemble de ces commentaires, les regroupant par objet. Le chiffre suivant l'affirmation correspond au nombre de personnes ayant fourni un commentaire du même ordre.

- "J'ai une meilleure idée des raisons pour lesquelles j'entreprends l'apprentissage du français" (2).
- "J'ai pu réfléchir sur des façons d'apprendre une langue" (3).
- "L'atelier a contribué à éliminer certaines craintes" (1).
- "Les documents distribués pendant l'atelier sont très utiles (3).
- "L'apprentissage d'une langue est plus complexe que je l'avais envisagé" (1).
- "Des segments de l'atelier auraient pu être présentés en

français" (1).

- "On aurait avantage à communiquer ces renseignements avant que l'étudiant décide d'entreprendre une formation linguistique" (1).
- "Le niveau de bilinguisme devrait être évalué (et communiqué à l'étudiant) avant le début de la formation" (4).

Les commentaires écrits ont permis d'obtenir des renseignements et des impressions qu'il n'était pas possible d'obtenir par le biais des grilles. Les entrevues ont ensuite permis d'obtenir davantage de précisions sur ces commentaires.

2.2 L'entrevue

Les entrevues, qui se sont déroulées environ une semaine après la fin du cours, avaient pour but, rappelons-le, de vérifier et d'enrichir les réponses obtenues par le biais du questionnaire d'évaluation.

Les données recueillies ont été regroupées selon les sept questions qui orientaient les entrevues. Nous rapportons les commentaires dont la fréquence est la plus élevée ainsi que ceux qui nous fournissent un éclairage nouveau sur une question. Les chiffres entre parenthèses indiquent le nombre de répondants ayant offert une opinion du

même ordre.

a) Quels modules ont eu le plus d'impact sur votre apprentissage pendant le stage?

Le module qui a eu le plus de retentissement sur les apprentissages réalisés pendant le cours semble être celui sur les stratégies (13 répondants). Ceci confirme les réponses obtenues au questionnaire, dans lequel 95% des répondants l'évaluaient positivement.' Parmi les raisons motivant ce choix on note:
- la possibilité de mettre en pratique diverses façons de procéder dans les activités quotidiennes du cours (3).
- la découverte ou "redécouverte" de stratégies (ex.la mémorisation) qu'il sera utile de développer tout au long de la formation (5).
- la variété de types de stratégies (relevant de la cognition, du comportement, de l'attitude) (2).

Trois participants ont choisi le module 1 pour les raisons suivantes:
- l'occasion de répondre à des questions de "sens commun" que l'on ne se pose pas toujours (1).
- la possibilité de se demander ce que l'on désire obtenir personnellement (différences entre des objectifs personnels et ceux du groupe ou de l'institution) et pourquoi (1).

Deux répondants ont indiqué le module 2:

- des renseignements utiles sur les particularités de l'apprentissage d'une langue seconde (2).
- des renseignements utiles sur les particularités de l'apprentissage adulte (1).
- une prise de conscience de la nécessité de mettre les apprentissages en pratique (1).

Trois répondants n'ont pu identifier de module en particulier ayant eu plus d'impact sur l'apprentissage.

b) Quel module vous a semblé le moins utile?

Les répondants se sont abstenus de nommer un module en particulier, indiquant que les modules avaient généralement tous une utilité. Cependant, deux répondants ont signalé avoir assez peu retiré du module sur les styles d'apprentissage pour les motifs suivants:

- l'indifférence ou la réticence à devoir s'auto-évaluer (3).
- l'aspect aléatoire des résultats habituellement obtenus par les grilles d'auto-évaluation de ce type (2).

Le module cinq (les ressources) a également été cité à trois occasions, sans que ces mentions ne soient cependant justifiées.

c) Y a-t-il de nouvelles façons d'apprendre que vous allez davantage privilégier à l'avenir?

Les réponses à cette question sont demeurées dans l'ensemble très générales. La moitié des répondants a indiqué qu'il serait peut-être plus facile de répondre à cette question à un stade plus avancé de la formation. Les stratégies suivantes ont cependant été mentionnées:

- stratégies de mémorisation (7).
- imitation (4).
- comparaison du lexique anglais et français (5).
- stratégies de communication (paraphrase, etc.) (3)
- le raisonnement inductif (2).

d) Quelle est votre appréciation du matériel (lectures et questionnaires) proposé pendant l'atelier?

Tel que révélé par le questionnaire, le matériel choisi a été jugé profitable par la totalité des répondants. Les raisons les plus souvent évoquées sont:

- l'unité du matériel (4).
- la pertinence avec ce qui est vécu en classe (5).
- la possibilité de confronter ses propres idées sur l'apprentissage avec celles des auteurs ou personnes citées dans les textes (3).

Cinq répondants ont mentionné des difficultés avec les inventaires d'évaluation du style d'apprentissage. Deux personnes trouvent qu'il est impossible de trancher sur des questions qui font appel à trop de facteurs alors que trois autres ont affirmé ne pas se connaître encore suffisamment comme apprenant de langue pour en arriver à un diagnostic.

Six participants ont reconnu que les lectures (en fait l'atelier en général) ont apporté un contraste bienvenu avec les activités normales de la salle de classe.

e) Les discussions de groupe ont-elles été un élément important de la démarche de réflexion sur l'apprentissage d'une langue?

Tous les répondants ont affirmé que les discussions avaient été un élément important de la démarche. Les commentaires les plus souvent obtenus ont été:

- l'apport d'un point de vue extérieur (13).
- la prise de conscience du fait qu'il existe plusieurs façons d'apprendre (6).
- une clarification des textes lus (4).
- l'impression de vivre des situations, de connaître des difficultés que d'autres traversent aussi (4).
- apprendre à mieux connaître les autres participants (2).

f) De quelle façon la formule retenue (nombre d'heures, séquence, moment choisi dans la formation pour le faire, méthodologie, etc.) pourrait-elle être améliorée?

Dans la majorité des cas, les répondants se sont dits satisfaits de la formule de l'atelier. C'est en demandant davantage de précisions, en soulevant des points plus précis que nous sommes parvenus à obtenir des observations et des suggestions plus détaillées. Voici un relevé des commentaires obtenus:

- le nombre d'heures est convenable. (12)
- le nombre d'heures est convenable mais il ne faudrait cependant pas l'augmenter (6).
- la démarche doit se faire pendant ou après quelques cours. Elle ne peut pas être isolée de l'expérience. On doit pouvoir puiser d'une quelconque expérience pour profiter pleinement des exercices, des lectures et des discussions (7).
- la lecture des textes par les participants pourrait être réalisée entièrement à l'extérieur de la classe (5).
- l'atelier (ou un condensé d'atelier) pourrait avoir lieu avant même que l'étudiant entreprenne sa formation (4).
- des segments de l'atelier pourraient se dérouler en français (3).

g) Un tel atelier peut-il être pertinent dans la formation en langue seconde d'un étudiant?

Tous les répondants ont convenu qu'il était important de consacrer du temps au début de la formation sur le processus d'apprentissage d'une langue. Les précisions suivantes ont été apportées:

- "L'atelier devrait faire partie intégrante de la formation de l'apprenant débutant" (8).
- "Cela permet de renforcer les raisons pour lesquelles j'apprends une autre langue" (4).
- "Je n'avais aucune idée de ce qui m'attendait" (3).
- "Je n'avais pas réfléchi à propos des idées présentées" (3).
- "Le contenu de l'atelier pourrait être comprimé en moins d'heures" (3).

Les entrevues, en donnant à chacun l'occasion de s'exprimer librement sur l'atelier, ont permis de préciser davantage les réponses obtenues dans le questionnaire d'appréciation tout en confirmant la satisfaction générale des participants pour l'atelier. Il ressort en effet de tous les répondants qu'un atelier "préparatoire" à l'apprentissage (dans sa version actuelle ou avec modifications) devrait être intégré au programme régulier de formation.

Les répondants ont dans l'ensemble très bien collaboré à l'exercice, n'hésitant pas à soulever les points forts et les points faibles du atelier, offrant à l'occasion des suggestions. L'entrevue leur a aussi permis de s'exprimer de façon générale sur le cours, l'apprentissage d'une langue et le fait de se retrouver en situation d'apprentissage.

2.3 Autres observations et feedback

A. Du journal de bord

Il nous est apparu au fil des quatre ateliers que nos visées s'avéraient quelque peu ambitieuses: notre démarche tâchait effectivement d'informer le participant à différents niveaux (organisationnel, didactique, pédagogique, linguistique), de susciter et de faire évoluer une réflexion sur l'apprentissage et finalement d'enchâsser les apprentissages dans une expérience structurée. Notre journal de bord rappelle les efforts qu'il a fallu faire pour ne pas empiéter sur le temps d'exposition, d'étude et de pratique de la langue. Nous devions composer avec un horaire très serré, ce qui nous a parfois contraint à écourter une discussion ou un exposé ou encore à laisser tomber un exercice. Aucun des objectifs visés n'ayant semblé superflu, la solution ne semble pas être la suppression d'un ou l'autre de ceux-ci.

Une observation émerge à quelques reprises dans le journal: il y aurait peut-être avantage à détacher le volet **information** du volet **réflexion** de l'atelier pour le situer dans une phase préalable au début de la formation. Cette étape, qui en serait davantage une d'orientation-information, permettrait de faire l'accueil des nouveaux étudiants (entreprise jusque là inexistante) tout en contribuant à les disposer à entreprendre une première immersion. Le deuxième volet, qui se déroulerait pendant la première immersion, porterait sur le contenu du atelier de savoir-apprendre, atelier cette fois allégé de son contenu informationnel.

B. Feedback des autres membres du Service

Les collègues qui ont eu, quelques mois après nos ateliers, à enseigner ou à intervenir auprès de quelques-uns des participants, ont constaté un certain nombre de comportements différents de ceux de la clientèle habituelle. Parmi les exemples rapportés citons une certaine inclinaison à poser des questions ou faire des réflexions sur l'apprentissage, un partage avec les autres étudiants des expériences connues en classe ou à l'extérieur et quelques initiatives au niveau de la planification des apprentissages. La direction du Service, qui était depuis un certain temps à la recherche d'une formule d'accueil pour ses nouveaux étudiants, a pour sa part manifesté un intérêt certain pour

l'atelier. Prenant connaissance des objectifs de l'atelier, on a tenté de voir de quelle façon pourrait s'opérationnaliser un atelier d'accueil de la clientèle qui préparerait celle-ci à entreprendre une formation.

CHAPITRE V

LA DISCUSSION DES RESULTATS

Ce chapitre comporte trois sections: la première traite de la pertinence d'un atelier de savoir-apprendre comme le nôtre dans le cadre d'une formation linguistique; la deuxième examine le choix des objectifs et contenus pour notre expérience; la troisième présente enfin une critique du modèle d'intervention retenu.

1. Pertinence d'un atelier de savoir-apprendre.

Le modèle de savoir-apprendre de Robert Smith (1982) s'articule, rappelons-le, autour de trois concepts: les savoirs requis, la connaissance de soi et la formation au savoir-apprendre. La réflexion de cet auteur le conduit à conclure à l'importance, en éducation des adultes, d'une formation sur le processus d'apprentissage.

La question qui animait toute notre démarche était de savoir si notre atelier de réflexion sur l'apprentissage, élaboré à partir des composantes du modèle de Smith, pourrait avantageusement s'intégrer à un programme de formation linguistique.

L'analyse de l'ensemble du feedback recueilli auprès des participants semble bien confirmer l'utilité d'un tel programme, tout au moins à l'intérieur des cadres de notre institution. Sur le questionnaire d'appréciation, 80% des répondants (moyenne obtenue en comptabilisant les réponses favorables pour chacun des cinq modules) ont jugé que l'ensemble des sections de l'atelier avait été soit "utile" ou "très utile". Aucune section (module) n'a reçu une cote d'appréciation favorable ("utile" ou "très utile") inférieure à 62%. Pendant les entrevues, tous les participants ont reconnu les avantages de l'atelier, évoquant une variété de considérations, rapportées en détail au chapitre précédent.

L'atelier semble de plus avoir permis d'atteindre des résultats additionnels: certains participants se sentiraient mieux disposés, moins appréhensifs à l'idée d'entreprendre l'étude d'une langue. C'est d'ailleurs une des hypothèses qu'avancent un certain nombre d'auteurs, notamment Knowles (1980), Wenden (1985) et Smith (1982) sur ces programmes "préparatoires" de formation sur l'apprentissage.

Il semble toutefois que le rythme des sessions soulève quelques réserves. Pour 29% des répondants, le rythme de l'atelier était trop lent et pour 22%, on a passé trop de temps sur l'ensemble des sections de l'atelier. A l'étude des trois tableaux, on constate que ce sont davantage les

répondants des groupes 2 et 3 qui répondent dans ce dernier sens. Le nombre plus élevé de participants de ces groupes a possiblement contribué au ralentissement du rythme des activités. Une autre explication possible est le plus haut niveau d'expérience en langue seconde des participants du groupe 3 ainsi que le plus haut niveau de scolarisation des membres des groupes 2 et 3. Il est possible que ces apprenants disposent de plus de connaissances des processus de l'apprentissage d'une langue et de l'apprentissage en général, d'où l'impression d'un rythme de travail plus lent.

2. Le choix des objectifs et des contenus.

Les objectifs et les contenus choisis pour l'atelier découlaient tant du modèle de Smith que de la connaissance que nous avions des besoins de la clientèle. Nous commentons ici la pertinence de ces choix à la lumière du feedback recueilli auprès des participants.

Il semble que sur un plan général, tous les thèmes abordés pendant l'atelier se soient avérés utiles, bien qu'il y ait des écarts d'appréciation entre les diverses sections de l'atelier. Entre le module le plus apprécié (modules 4 et 2, 95% d'appréciation) et celui le plus modérément apprécié (le module 5, 62% d'appréciation) il existe 33% de différence.

Les modules 4 et 2 ont obtenu la plus forte cote d'appréciation, soit 95% de réponses combinées ("utile" et "très utile"). A l'entrevue, 13 répondants ont affirmé que le module 4, sur les stratégies, avait été le plus utile, la plupart d'entre eux évoquant l'aspect pratique des exercices s'y rattachant. A cet égard, Smith alléguait qu'une formation sur l'apprentissage avait de meilleures chances de réussite si elle était reliée à des problèmes concrets déjà vécus par les participants. Fait à noter, 19% des répondants ont affirmé ne pas avoir disposé d'assez de temps pendant l'atelier pour ces exercices. En somme, il semble que ce volet de l'atelier soit pertinent, et cela en dépit du fait qu'une majorité de répondants (environ 2 sur 3) ait eu du mal à identifier spécifiquement, lors de l'entrevue, de nouvelles façon d'apprendre à privilégier.

Le module 2, sur l'apprentissage d'une langue seconde, obtient également un cumul de 95% de réponses favorables ("utile" et "très utile"). La première partie de ce module, consacrée à la clarification par les participants de leurs croyances sur l'apprentissage d'une langue seconde, s'inspirait d'un atelier proposé par Wenden (1985), activité par laquelle l'apprenant confronte ses biais sur l'apprentissage à ceux des autres. Les entrevues ont révélé que les discussions sur ces sujets s'étaient avérées très pertinentes et avaient eu un effet positif sur la disposition

à apprendre une langue.

La deuxième partie du module, davantage théorique, traitait des facteurs influents ainsi que des habiletés facilitantes dans l'apprentissage d'une langue. Les entrevues ont témoigné clairement de l'intérêt des participants pour ces questions. Pour la majorité, l'exposé, malgré sa forme plutôt théorique, a répondu à un bon nombre d'interrogations sur le sujet.

La section consacrée aux objectifs (module 1) s'est avérée utile pour 81% des répondants. Pour Rubin et Thompson (1982), la clarification des objectifs d'un apprenant est une composante fondamentale dans une réflexion sur l'apprentissage d'une langue. Une analyse plus détaillée des réponses recueillies à l'entrevue nous révèle que pour environ la moitié des sujets, la clarification des objectifs personnels d'apprentissage avait été très pertinente alors que pour environ une personne sur cinq, ces objectifs étant déjà clairement établis dans leur esprit, l'exercice n'avait rien apporté de nouveau. Ces derniers étaient par ailleurs des étudiants qui profitaient d'une certaine expérience en apprentissage des langues.

Le contenu du module 3, sur les styles d'apprentissages, s'est élaboré autour des écrits de Dunn et Dunn (1978),

Kolb (1984) et Robert Smith (1982). Ceux-ci, parmi beaucoup d'autres auteurs, estiment que la connaissance du style d'apprentissage de l'apprenant peut révéler des renseignements valables à celui-ci et à l'enseignant.

Bien que 66% des répondants aient évalué positivement cette section de l'atelier, aucun participant n'a choisi ce module comme le plus utile et aucun n'a mentionné directement mieux se connaître comme apprenant. Trente-quatre pourcent d'entre eux l'ont évalué soit "un peu utile" ou "non-utile". A l'entrevue, il est ressorti que certains participants ne sont pas tout à fait à l'aise de s'évaluer alors que d'autres doutent de l'exactitude ou alors de l'utilité de l'information révélée par les inventaires de styles.

Il est possible que les sujets, n'ayant que deux semaines d'étude de la langue à partir desquelles s'évaluer, ne possèdent pas suffisamment de recul pour pouvoir s'observer en connaissance de cause ou avec objectivité. On peut aussi penser, bien que cela n'ait pas été dit directement, que nos inventaires maison n'ont pas contribué à tracer un portrait révélateur des styles et préférences. Par ailleurs, il est probable, qu'en comparaison avec d'autres modules dont les retombées étaient plus concrètes, l'utilité du module sur les styles paraisse moins évidente.

Le module 5, composé de deux parties distinctes, est évalué comme utile ou très utile par 62% des répondants. Le module visait d'une part à renseigner le participant sur le programme et les diverses composantes du Service et, d'autre part, lui permettre de se familiariser à un certain nombre d'outils pédagogiques à sa disposition.

Haverkamp (1983) recommande d'inclure un volet information sur l'institution, son programme et ses personnes ressources à toute session d'orientation s'adressant à des adultes amorçant un programme d'études. Les entrevues et les commentaires recueillis auprès des sujets semblent indiquer que l'appréciation de ce module dépend en partie de la préparation préalable des participants. Pour ceux qui avaient déjà pris connaissance du "Livret de l'étudiant" (document produit par le Service et acheminé à tous les participants avant le début de la formation), les renseignements livrés à l'atelier ont pu sembler redondants. Il s'agissait par contre d'une occasion intéressante pour la majorité de clarifier certains points sur le programme, les exigences du Service, etc.

La seconde partie du module, où le participant prend connaissance des outils pédagogiques à sa disposition n'a pas suscité de commentaires de la part des répondants durant l'entrevue.

3. Le choix du modèle d'intervention

L'expérimentation d'un atelier de savoir-apprendre peut se réaliser de différentes façons. Des trois décrites par Smith (une session précédant un cours, une session se déroulant en marge d'un cours ou une formation intégrée à une expérience pédagogique), nous avions retenu la dernière, partant du principe qu'une formation se révèle souvent plus utile lorsque l'apprenant peut visualiser et mettre en pratique ce qu'il apprend en théorie. Le modèle pédagogique de Pfeiffer et Jones (1980), lui-même découlant du modèle expérientiel d'apprentissage de Kolb (1975) nous avait semblé être un point de départ approprié pour la mise en application d'une méthodologie cherchant à intégrer les activités de l'atelier à celles du cours de langue.

Le feedback des participants nous porte à croire que la méthodologie retenue a semblé convenable pour la majorité de ceux-ci. D'une façon générale, la majorité des répondants ont jugé que l'intégration de l'atelier à l'immersion était opportune, sept personnes estimant qu'il est préférable de ne pas isoler la réflexion de l'expérience. Quatre personnes ont exprimé l'avis que l'atelier pourrait se dérouler antérieurement à la formation. Il est ressorti à l'entrevue que ces derniers référaient davantage au volet informationnel (discussion du programme et des exigences du Service, compte-

rendu des recherches en didactique des langues) de l'atelier qu'à la démarche de savoir-apprendre elle-même.

Bien qu'environ un répondant sur cinq ait affirmé que le nombre d'heures consacrées à l'atelier de savoir-apprendre ne devrait pas être augmenté (rappelons la mise en garde de Smith (1982) sur la perception des apprenants à l'égard du temps consacré à ces activités "en marge" de l'apprentissage), il demeure que le temps dont nous disposions pour opérationnaliser les cinq phases du modèle (expérience vécue, partage, traitement des données, généralisation et application) était limité et que certaines applications (notamment des stratégies d'apprentissage) n'ont pu être expérimentées. Un répondant sur cinq a d'ailleurs jugé que le temps consacré aux activités du module 4 avait été insuffisant.

Notre observation du déroulement des activités tend à soutenir que le modèle pédagogique de Pfeiffer et Jones (1980) retenu pour l'expérimentation de l'atelier de savoir-apprendre s'adaptait effectivement à la nature des apprentissages visés ainsi qu'à la discipline concernée. Cependant, en raison de la multiplicité des objectifs d'apprentissage visés (savoirs, habiletés de savoir-apprendre et apprentissages linguistiques), nous avons noté que certaines phases du modèle n'ont pu, à l'occasion, être

réalisées. Il a fallu à l'occasion s'attarder moins longtemps à la généralisation d'un apprentissage ou alors omettre la phase de l'utilisation des connaissance acquises (l'application).

Comme l'observent les auteurs du modèle eux-mêmes (Pfeiffer et Jones, 1980, p. 6-7), les dernières phases du modèle d'éducation expérientielle (la conceptualisation abstraite et l'application des apprentissages), bien qu'étant essentielles au processus d'apprentissage, tendent parfois à être négligées à cause de divers facteurs qui tiennent de la difficulté inhérente à ces phases pour les participants ou de la gestion de l'activité d'apprentissage elle-même.

Cela dit, le modèle de Pfeiffer et Jones s'est révélé un outil très pertinent pour notre type d'intervention, tant sur le plan de l'élaboration de l'atelier (identification d'objectifs, choix de matériel et structuration de la démarche pédagogique) que sur le plan de l'animation du processus. Sa conception du processus pédagogique en étapes clairement définies permet l'opérationnalisation systématique du modèle d'apprentissage expérientiel de Kolb.

En somme, notre expérience semble indiquer qu'il est à propos de dispenser une formation sur l'apprentissage d'une langue seconde à des apprenants débutants, particulièrement

si cette formation se réalise de concert avec une expérience pratique d'apprentissage.

Il importe par ailleurs que les contenus d'un tel atelier de formation répondent aux besoins et aux interrogations des participants et leur fournissent des outils concrets de résolution de problèmes pouvant avoir un impact sur les gestes qu'ils auront ensuite à poser.

REFERENCES

DUNN R., DUNN, K. (1978) Teaching students through their individual learning styles. Reston, Virginia: Prentice-Hall.

HAVERKAMP K. (1983). The Orientation Experience for the Adult Learner, dans Helping Adults How to Learn. Robert Smith Editor, San Francisco: Jossey-Bass Inc. Publishers, pp. 3-11.

KNOWLES M. (1980). The Modern Practice of Adult Education. Chicago: Follett Publishing Co.

KOLB D.A. (1984). Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

PFEIFFER W.J., JONES J.E. (1980). Introduction to the Structured Experiences Section. The 1980 Annual Handbook for Group Facilitators. San Diego: University Associates. pp. 3-8.

RUBIN J., THOMPSON I. (1982). How to Be a More Successful Language Learner. Heinle and Heinle Publishers, Inc.

SMITH R.M. (1982). Learning How to Learn Applied Theory for Adults. Chicago: Follett Publishing Company.

WENDEN A. (1985). Helping Language Learners Think about Learning dans E.L.T. Journal, 40 (1), pp. 3-12.

CONCLUSION

Cette recherche a été motivée par une préoccupation pédagogique issue de notre milieu de travail: comment préparer et mieux outiller un étudiant adulte à entreprendre l'étude d'une langue seconde.

La recherche s'est donné pour but d'élaborer un atelier qui vise à développer des habiletés à apprendre une langue, d'expérimenter cet atelier auprès d'une vingtaine d'étudiants et finalement, d'en évaluer la pertinence en recueillant les impressions de ces participants.

L'élaboration de l'atelier a exigé d'une part une étude de la question du concept "apprendre à apprendre". Le modèle de savoir-apprendre de Robert M. Smith s'est à ce titre avéré une précieuse référence, tant sur le plan des contenus que sur les moyens d'en faire l'opérationnalisation.

Parallèlement à ceci, nous avons examiné la littérature sur la didactique des langues pour identifier quels étaient les besoins et savoirs requis les plus manisfestes de l'apprenant de langue débutant ainsi que les facteurs psychologiques, linguistiques et pédagogiques ayant le plus d'impact sur l'apprentissage.

L'expérimentation de l'atelier a duré quatre mois, pendant lesquels vingt et un participants ont profité d'une formation linguistique doublée d'une formation sur l'apprentissage d'une langue. L'évaluation par ces participants de l'atelier a fait valoir l'utilité d'une telle initiative, à tout le moins dans le contexte et l'environnement où il fut expérimenté.

A la lumière des résultats obtenus, l'atelier que nous avons élaboré en est un qui pourrait être adapté et mis à profit ailleurs dans la mesure où l'environnement serait favorable: apprenants en début de formation, nombre limité de participants, présence prolongée d'une personne-ressource sur le site, équilibre entre le temps consacré à l'atelier et l'enseignement en soi, etc.

Depuis l'expérimentation de l'atelier, le Service a mis sur pied, avec notre collaboration, un atelier d'accueil largement inspiré de notre modèle. Cet atelier, offert à une étape antérieure à la formation, a été offert jusqu'à présent à huit groupes d'environ dix personnes chacun au début de 1989 et 1990. Il est prévu à nouveau pour 1991.

Bien que nos ateliers semblent avoir eu des effets positifs auprès des étudiants, il demeure cependant actuellement impossible d'estimer quel est leur impact sur

les progrès réalisés depuis, en langue seconde, par les participants. Une autre recherche, probablement longitudinale, parviendrait peut-être à répondre à cette question.

BIBLIOGRAPHIE

APPS J.W. (1978). Studies Skills for those Adults Returning to School. New-York: McGraw-Hill.

BERGEVIN P.E., MCKINLEY J. (1967). Participation Training for Adult Education. St Louis, Mo.: The Bethany Press.

BRADFORD L.P. (1976). Human Forces in Teaching and Learning. La Jolla, Californie: University Associates, pp. 5-15.

BRUNDAGE D.H. MCKERACHER D. (1980). Adult Learning Principles and Their Application to Program Planning. Toronto: Ministry of Education, Ontario.

BURKE GUILD P., GARGER, S. (1985). Marching to different drummers. A.S.C.D. Publications.

BURTON F., ROUSSEAU, R. (1987). La planification et l'évaluation des apprentissages. Les éditions Saint-Yves inc.

CARVER D. (1984). Plans, Learner Strategies and Self Direction in Language Learning dans System, Edinburgh Moray House, 12 (2), pp. 123-131.

CHARBONNEAU B. CHEVRIER J. GREGOIRE-DUGAS, T. (1989). Essai d'opérationnalisation du savoir-apprendre chez l'adulte dans le contexte du modèle d'apprentissage expérientiel de Kolb dans Les actes du 8e congrès annuel de l'association canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes. Québec: Télé-Université de l'Université du Québec. pp. 59-63.

COLEMAN J.S. (1976). Differences between Experiential and Classroom Learning dans Experiential Learning, M. T. Keeton and Associates, San Francisco: Josey Bass, pp. 49-61.

COOPER C.L., HARRISSON K. (1976). Designing and Facilitating Experiential Group Activities: Variables and Issues dans The 1976 Annual Handbook for Group Facilitators. San Diego: University Associates, pp. 157-167.

CYR J.M. (1981). L'apprentissage expérientiel: concept et processus dans L'apprentissage expérientiel par BERNARD, H., CYR, J.M. ET FONTAINE, F. Montréal: Service pédagogique de l'Université de Montréal.

DANSEREAU D.F. et al. (1975). Learning strategy Training Program: Questions and Answers for Effective Learning. Air Force Human Resources Laboratory.

DEWEY J. (1934). Experience and Education. San Francisco: Kappa Delta.

DUFRESNE-TASSE C. (1981). L'apprentissage adulte essai de définition. Montréal: Editions études vivantes.

DUNN R., DUNN K. (1978) Teaching students through their individual learning styles. Reston, Virginia: Prentice-Hall.

FLAVELL J.H. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring: A new Area of Cognitive-Developmental Inquiry dans American Psychologist, 34, pp. 906-911.

GARDNER R.C., LAMBERT W.E. (1972). Attitudes and Motivation in Second Language Learning. Rowley, Massachussets:Newbury House Publi.

GAUTHIER L. POULIN, N. (1985). Savoir apprendre. Sherbrooke: Les éditions de l'université de Sherbrooke.

GAW B.A. (1979). Processing Questions: An Aid to Completing the Learning Cycle, dans The 1979 Annual Handbook for Group Facilitators. San Diego: University Associates, pp.147-153.

GIBBS G. (1981). Teaching Students to Learn. Milton Keynes, England: The Open University Press.

GREGORC A.F. (1982). An Adult's Guide to Style. Maynard, Mass: Gabriel Systems, Inc.

HAVERKAMP K. (1983) The Orientation Experience for the Adult Learner, dans Helping adults how to learn. Robert Smith (Ed.). San Francisco: Jossey-Bass inc., Publishers. pp. 3-11.

HILL J.E. (1981). The Educational Sciences: A conceptual Framework. West Bloomfield, Mich.: Hill Educational Sciences Foundation.

JAKOBOVITS L.A. (1970). Foreign Language Learning. Rowley, Massachussets: Newburn House Publi.

KEETON M.T., TATE P.J. (Eds.) (1978). New Directions for Experiential Learning, vol. 1: Learning by Experience, San Francisco: Jossey Bass.

KIRBY P. (1979). Cognitive Style, Learning Style, and Transfer Skill Acquisition. Columbus Ohio: National Center for Research in Vocational Education.

KNOWLES M. (1975). Self-Directed Learning. New-York: Associated Press.

KNOWLES M. (1978). The Adult Learner: A Neglected Species. Chicago: Follett Publishing Co.

KNOWLES M. (1980). The Modern Practice of Adult Education. Chicago: Follett Publishing Co.

KNOX A. (1986). Helping Adults Learn. San Francisco: Jossey Bass.

KOLB D.A. (1984). Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

KRASHEN S.D. (1980). Principles and Practice in Second Language Acquisition. University of Southern California.

LAMONTAGNE C. (1983). Le profil d'apprentissage: bilan d'une recherche-action. St-Hubert, Québec: I.R.P.A., Inc.

LAWRENCE G. (1981). People Types and Tiger Stripes. University of Florida. C.A.P.T. Inc.

LINCOLN Y.S., GUBA E.G. (1985). Naturalistic Inquiry. Beverly Hills: Sage Publications.

MACKEY W.F. (1972). Principes de didactique analytique. Paris Didier.

MACNAMARA J. (1973). Attitudes and Learning a Second Language dans Language Attitudes: Current Trends and Prospects. Washington: Georgetown University Press.

MARKS S.E., DAVIS W.L. (1975). The Experiential Learning Model and its Application to Large Groups, dans The 1975 Annual Handbook for Group Facilitators. San Diego: University Associates, pp. 161-166.

NAIMAN N., FROHLICH M., STERN H.H., TODESCO A. (1975). The Good Language Learner. The Ontario Institute for Studies on Education.

ODE C. (1986). Autonomous Language Learning by Adults: The Amsterdam Experience, dans System. 14 (1), pp. 35-45.

O'MALLEY J.M., RUSSO R.P., CHAMOT A.U. (1983). A Review of the Literature on Learning Strategies in the Acquisition of English as a Second Language. Rosslyn, VA: InterAmerica Research Associates, Inc.

OXFORD R. (1985). A New Taxonomy of Second Language Learning Strategies. Center for Applied Linguistics.

PFEIFFER W.J., JONES J.E. (1980). Introduction to the Structured Experiences Section. The 1980 Annual Handbook for Group Facilitators. San Diego: University Associates, pp. 3-8.

PFEIFFER W.J., JONES J.E. (1981). Reference Guide to Handbook and Annuals. San Diego, C.A.: University Associates.

RUBIN J., THOMPSON I. (1982). How to Be a More Successful Language Learner. Heinle and Heinle Publishers, Inc. 109 p.

SCHULZ R.A. (1977). Personalizing Foreign Language Instruction Learning Styles and Teaching Options. Stokie: Illinois: National Textbook Company.

SHOWSTACK R. (1980). Ten Rules for Adult Second Language Learners dans English Teaching Forum, 18 (3), pp. 6-9.

SMITH R.M., HAVERKAMP K.K. (1977). Toward a Theory of Learning How to Learn. Adult Education, 28, pp. 3-21.

SMITH R.M. (1982). Learning How to Learn Applied Theory for Adults. Chicago: Follett Publishing Company.

SMITH R.M. ed. (1983) Helping Adults Learn How to Learn. San Francisco: Jossey Bass Inc.

STERN H.H. (1975). What Can We Learn from the Good Language Learner? dans Canadian Modern Language Review, 31 (4), pp. 304-318.

SVINICKI M.D., DIXON N.M. (1987). The Kolb Model Modified for Classroom Activities dans College Teaching, 35 (4), pp. 141-146.

ULRICH C., GUILD P. (1985). No Sweat! How to Use Your Learning Style to Be a Better Student. Seattle: The Teaching Advisory.

WALKER R. (1985). Doing Research: A Handbook for Teachers. Methuen and Co. Ltd, Cambridge: University Press.

WENDEN A. (1985). Helping Language Learners Think about Learning dans E.L.T. Journal, 40 (1), pp. 3-12.

WITKIN H.A. (1977). Field-Dependent and Field-Independent Cognitive Styles and their Educational Implications. Review of Educational Research, 47, pp. 1-64.

ANNEXE 1

PLANIFICATION DES MODULES

Module 1 La clarification des objectifs

OBJECTIFS: Identification par les participants de leurs objectifs personnels d'apprentissage. Sensibilisation aux divers types d'objectifs.

PROCEDURE:

1. Lecture individuelle des textes soumis par la personne-ressource.
2. Questionnaire d'identification des objectifs.
3. Discussion en sous-groupes sur les questions soulevées par les questionnaires.
4. Mise en commun de ces discussions en plénière.
5. Synthèse par la personne-ressource des lectures et des discussions.

MATERIEL:

1. "How to be a more successful language learner", pp. 13-21. Rubin et Thompson (1982).
2. "Answers to several questions". Extrait d'un article de Showstack (1980).
3. Deux grilles à remplir et un questionnaire sur les objectifs. Inclus dans le "cahier du participant". Elaborés par la personne-ressource.

THEMES:

1. Les objectifs généraux d'apprentissage.
2. Les objectifs d'ordre linguistique.
3. Les objectifs personnels et ceux du groupe.
4. Les objectifs du Service et de l'Institution.
5. Réalisme et mesurabilité des objectifs.

DUREE: Trois heures.

Module 2 Les opinions sur l'apprentissage

OBJECTIFS: Familiarisation des participants aux diverses croyances sur l'apprentissage des langues. Situation de chacun par rapport à ces croyances.

PROCEDURE:
1. Lecture des textes.
2. Discussion en sous-groupes à partir de questions:

   a) apprendre une langue seconde se compare-t-il à l'apprentissage de l'usage d'un ordinateur? De la bicyclette? De l'Histoire du Canada?
   b) quelle est selon vous la définition d'un bon apprenant de langue?

3. Communication des réponses en plénière. Discussion.
4. Lecture d'un court texte en relation avec la discussion.
5. Exposé de la personne-ressource: compte-rendu des principales recherches en didactique des langues.

MATERIEL:
1. "Bicycle riding and the art of learning". Extrait d'un article de Kraft rapporté par Wenden (1985).
2. "Two beliefs about learning". Extrait de Wenden (1985).
3. "A definition of a good language learner". Extrait de Naiman, Frolich, Stern et Todesco (1978).
4. "Roles and responsabilities". Extrait d'un article de Showstack (1980).

THEMES:
1. Le rôle et les responsabilités de l'apprenant.
2. Le rôle de l'enseignant.

3. La différence entre l'apprentissage d'une langue seconde et d'autres apprentissages académiques.

4. Le rôle de divers facteurs dans l'apprentissage: l'âge, la motivation, l'attitude et les aptitudes.

DUREE: Trois heures.

Module 3 Les styles d'apprentissage

OBJECTIFS: Familiarisation des participants à la notion de style d'apprentissage. Identification par chacun de ses caractéristiques d'apprenant et de ses préférences quant aux conditions de l'apprentissage.

PROCEDURE:
1. Lecture de textes.
2. Questionnaires sur les styles et les préférences.
3. Discussion en sous-groupes à partir des questions suivantes:
   a) que vous révèlent vos réponses aux questionnaires?
   b) à quel type d'apprenant ressemblez-vous? (À partir de 2 types explicités dans un article)
   c) À partir de vos constatations, quel serait un type d'activité en classe qui vous conviendrait bien?

MATERIEL:
1. "A variety of differences", chapitre tiré de "Marching to different drummers" par Burke Guild et Garger (1985).
2. "Learning styles checklist", tiré de "No sweat! How to use your learning style to be a better student" de Ulrich et Guild (1986).
3. "Styles and preferences". Quatre grilles élaborées par la personne-ressource pour le cahier du participant.

REMARQUES
1. Quelques découpages de style sont présentés, l'accent étant toutefois placé sur l'opposition global\analytique.
2. La recherche d'un profil définitif de l'apprenant n'est pas un objectif visé.

DUREE: Trois heures.

Module 4 Les stratégies d'apprentissage

OBJECTIFS: Découverte et expérimentation par les participants de diverses stratégies relatives à l'apprentissage d'une langue.

PROCEDURE:

1. Distribution de trois tâches à accomplir dans la langue seconde:
   a) lecture d'un texte à comprendre.
   b) mémorisation de mots à partir d'une illustration.
   c) écoute et compréhension d'un court segment vidéo.
2. Discussion en sous-groupes sur les difficultés vécues. Stratégies privilégiées.
3. Plénière. Synthèse des idées échangées.
4. Intervention de la personne-ressource. Liens entre les lectures et les discussions.

MATERIEL:

1. "How to be a more successful language learner", Rubin et Thompson (1982), pp. 47-90.
2. Court texte en français. Extrait d'un bulletin de nouvelles. Illustration.

THEMES:

1. Stratégies d'apprentissage générales. (mémorisation, etc.)
2. Stratégies particulières à l'apprentissage des langues.
3. Stratégies de communication.

DUREE: Trois heures.

Module 5 Une exploration des ressources

OBJECTIFS:

1. Familiarisation des participants aux programmes et aux exigences du Service.

2. Prise de contact avec les principales ressources didactiques à la disposition des apprenants.

PROCEDURE:

Objectif 1

1. Lecture du "Livret de l'étudiant".

2. Courte synthèse de la personne-ressource, suivie d'une période de questions.

Objectif 2

1. Exploration individuelle de matériel didactique et d'ouvrages de références.

2. Echange en plénière sur les découvertes.

MATERIEL:

1. Le "Livret de l'étudiant". (Document produit annuellement par le Service où sont explicités les programmes et les méthodes, où on présente les divers intervenants, etc...)

2. Variété de matériel didactique et d'ouvrages de références:
   a) des dictionnaires
   b) des grammaires
   c) des méthodes
   d) des cahiers d'exercices
   e) du matériel audio-visuel

DUREE: Trois heures.

ANNEXE 2

LE QUESTIONNAIRE D'APPRECIATION

1. Rate:

   a) the usefulness of each section and activity.

   b) the amount of time spent.

	a) usefulness				b) time spent		
	Not Useful	A Bit Useful	Useful	Very Useful	Not Enough	Just Right	Too Much
MODULE 1 Clarifying learning objectives							
MODULE 2 Opinions about learning							
MODULE 3 Learning style							
MODULE 4 Learning strategies							
MODULE 5 Resources							
Presentations							
Discussions							
Reading material							

2. Rate the pace of the workshop.

   Too slow ____

   Just right ____

   Too fast ____

3. What changes would you suggest to improve the workshop?

   ____

   ____

ANNEXE 3

LES QUESTIONS DE L'ENTREVUE

A. Quels modules ont eu le plus d'impact sur votre apprentissage pendant le stage?

B. Quel module vous a semblé le moins utile?

C. Y a-t-il de nouvelles façon d'apprendre que vous allez privilégier à l'avenir?

D. Quelle est votre appréciation du matériel (lectures et questionnaires) proposé pendant l'atelier?

E. Les discussions de groupe ont-elles été un élément important de la démarche de réflexion sur l'apprentissage d'une langue?

F. De quelle façon la formule retenue (nombre d'heures, séquence, moment choisi dans la formation, méthodologie, pourrait-elle être améliorée.

G. Un tel atelier peut-il être pertinent dans la formation en langue seconde d'un étudiant?